

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MICHEL PELLETIER

LE CAPITAL CULTUREL ET L'ÉCHEC À L'ÉCOLE SECONDAIRE  
BERMON: APPROCHE ETHNOMÉTHODOLOGIQUE

MAI 2000

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## RÉSUMÉ DU MÉMOIRE

Comment se manifeste l'écart culturel entre la culture de l'école et celle des jeunes comme facteur d'échec scolaire à l'école secondaire Bermon ? Se référant à la théorie du déficit du capital culturel de Bourdieu et Passeron (1964, 1970), reprise par Baudelot et Establet (1992), et utilisant l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967) comme outil d'investigation, des raisonnements, des arguments, des décisions, des attitudes ont été trouvés sur le terrain qui permettent de voir les inégalités scolaires en train de se faire. Approche multiréférentielle liant un cadre théorique macrosociologique issu d'enquêtes quantitatives et une méthodologie microsociologique qualitative, la recherche focalise l'expérience scolaire d'élèves en difficultés à partir de la transcription détaillée de vidéos d'entrevues de groupes. D'autres entrevues ont été menées auprès de parents, d'élèves en succès et de membres du personnel de l'école pour contextualiser les premières. Une modélisation du processus de marginalisation que les élèves en difficultés vivent à Bermon est proposée. L'ethnométhodologie s'est avérée un mode d'investigation utile et éclairant sur les problématiques scolaires en développement.

## **REMERCIEMENTS**

Nous désirons remercier monsieur Jean Luc Gouveia, professeur au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui nous a encouragé et conseillé tout au long de cette recherche.

Nous remercions aussi monsieur André Moreau, alors directeur général de la commission scolaire Berthier-Nord-Joli d'avoir encouragé et soutenu les études de deuxième cycle en administration scolaire pour les directions d'écoles qui le souhaitaient.

Merci aussi à notre épouse et à nos quatre enfants qui ont accepté maintes fois le temps que nous avons dû consacrer à cette recherche.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ DU RAPPORT DE RECHERCHE .....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES .....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
CHAPITRE I.    Problématique.....	1
CHAPITRE II.    Cadre de référence .....	13
CHAPITRE III.    Méthodologie.....	47
CHAPITRE IV.    Traitement, analyse et interprétation .....	61
CHAPITRE V.    Conclusion.....	111
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	118
APPENDICE A.    Propriétés conditionnelles du discours .....	128
APPENDICE B.    La confiance dans la gestion des affaires quotidiennes.....	130

APPENDICE C	Les questionnaires utilisés lors des entrevues .....	133
-------------	--	-----

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1.	Évolution de la population des M.R.C. de la région de Lanaudière et taux de croissance de celle-ci, de 1971 à 1991.	4
TABLEAU 2.	Prévision de croissance démographique des municipalités du petit Brandon jusqu'en 2008.	5
TABLEAU 3.	Caractéristiques de la population permanente, 1991.	6
TABLEAU 4.	Sorties du secteur des jeunes du secondaire de formation générale, du 30 septembre 1994 au 30 septembre 1995.	8
TABLEAU 5.	Recherches traitant des inégalités d'accès à l'école et de réussite scolaire selon diverses disparités socioculturelles.	14

## LISTE DES FIGURES

FIGURE 1.	Représentation des composantes de la culture.	34
FIGURE 2.	La relation au succès.	114



## CHAPITRE I

### Problématique

#### Situation du problème.

Au moment de débiter cette recherche, l'auteur est directeur-adjoint au niveau secondaire, au secteur de la formation générale, depuis 10 ans. Nous avons toujours été intéressé par les clientèles dites spéciales, en difficulté, à risque d'échec, démotivées ou marginales. C'est dans le quotidien académique et disciplinaire que nous avons appris les dehors et les dedans de la misère scolaire d'un nombre important d'élèves et de parents. Faire l'école aux enfants sages ou aux grognons-qui-finissent-par-se-ranger, ça ne pose pas de problème. Mais faire l'école à des adolescents et des adolescentes d'intelligence apparemment normale mais promis à l'échec et au décrochage, ça pose problème. Une proportion importante des jeunes qui nous sont confiés ne trouvent pas leur compte dans nos écoles et ne se gênent pas pour nous le faire savoir, tantôt par leur démission devant le travail, tantôt par leurs écarts de conduite, tantôt tout simplement par leur absence. L'école secondaire semble produire deux sortes de certification: une première, officielle, confirme le talent des uns en leur ouvrant la porte à une formation plus poussée; une deuxième, implicite, confirme la non-valeur des autres en leur fermant l'accès même au métier qu'ils auraient aimé exercer puisqu'ils ne terminent pas l'école secondaire.

On peut analyser le problème de différentes manières. Par exemple, s'agit-il du problème de la démotivation des jeunes à poursuivre des études secondaires ou du problème de la sous performance de l'école à certifier une réussite des études secondaires? Poser un problème n'est pas neutre; cela suppose un certain jugement posé sur la situation. La présente recherche questionne indirectement la façon habituelle de «faire l'école», sans lien avec l'univers culturel réel des élèves.

En effet, l'école serait-elle habituellement coupée du milieu où elle se trouve? Elle en donne des indices autant par son organisation (pensons aux «semaines» de travail sur 6, 7, 9 ou 15 jours), par son financement (tout à fait indépendant de sa performance), par son vocabulaire (ça prend presque un lexique pour être compris des parents), que par le statut socio-économique et culturel de ses employés professionnels (une catégorie sociale enseigne à toutes les autres). On cherche toutes sortes de moyens pour que la clientèle s'adapte à l'institution scolaire sans prendre vraiment le temps de voir si la démarche contraire ne pourrait pas porter aussi quelques fruits.

Les critères de performance visés par l'école en formation générale seraient des catégories en soi, valables à l'intérieur de l'école seulement. Centrés sur des pourcentages et sans lien avec les habiletés jugées utiles dans le milieu ou réinvestissables dans ce dernier, l'évaluation d'un élève par l'école peut être en contradiction avec celle que certaines instances du milieu font du même élève.

L'écart constaté entre élèves performants et élèves en difficulté augmente à mesure que se prolonge la fréquentation scolaire de ceux-ci. Pourtant une observation rapide de la capacité intellectuelle des élèves nous fait voir que ce clivage ne traduit pas nécessairement une différence marquée des «intelligences». Par contre, l'attitude du milieu familial face à l'école et le statut socio-économique des familles semblent plus déterminants. Bourdieu et Passeron parlent du «poids de l'hérédité culturelle» (1964, p. 43) pour expliquer une grande partie de cette différenciation sociale qui, dans la vie d'un jeune, se manifeste officiellement pour la première fois à l'école. Criscoe (1995) et Gorman (1995) ont aussi établi que le statut socio-économique des parents a un impact important sur la «carrière

scolaire» des enfants. Qualifiant l'école d'«appareil idéologique d'État» (1971, p. 172), Baudelot et Establet attribuent à l'école la fonction d'«organisation de la compétition préparatoire au positionnement social» (1992, p. 147). Ce n'est pas un hasard si les choses sont comme elles sont à l'école. C'est que l'école est un puissant lieu de socialisation, d'apprentissage social non seulement scolaire, mais social tout court. Les définitions données à la culture organisationnelle de l'école (Davis, 1988; Hargreaves, 1994; Rossman & al. 1988; Sashkin & Walberg, 1993) montrent bien qu'elles ont les caractéristiques des cultures qu'on retrouve dans la société en général. Elles ne sont pas bâties autrement parce que scolaires. Socialisation à et par l'école en vue d'une «préparation» au marché du travail et à ses disparités. Mais la socialisation des jeunes est aussi familiale et socio-culturelle; la famille et le milieu social prédisposeraient tout autant au succès ou à l'échec scolaire. Moore (1994), faisant état de plusieurs recherches récentes, fait voir que les acquis antérieurs à l'école conditionnent en bonne partie la réussite ou la difficulté de la socialisation organisationnelle, peu importe l'organisation dans laquelle on se trouve d'ailleurs (scolaire ou autre).

Aussi, cette recherche aidera à voir dans la réalité d'une école secondaire et de son milieu (environnement externe) une manifestation d'une inadéquation culturelle entre l'organisation scolaire et une bonne partie de sa clientèle jeune. Notre attention se portera sur les élèves de 13-16 ans les plus en difficulté au plan des résultats académiques, du comportement et de l'absentéisme. L'école observée est l'école secondaire Bermon de Saint-Gabriel de Brandon. Nous avons été directeur-adjoint pendant quatre ans à cette école mais nous ne l'étions plus au moment de procéder aux entrevues sur le terrain. Le milieu est celui que les gens d'ici appellent «le petit Brandon», c'est-à-dire Saint-Gabriel de Brandon, Ville Saint-Gabriel, Saint-Damien de Brandon, Saint-Charles de Mandeville et Saint-Didace. Socioéconomiquement, ce milieu est le secteur le plus faible de la Commission scolaire Berthier-Nord-Joli (devenu Commission scolaire Des Samares depuis les fusions obligées par la loi 180). Rural et forestier, il n'a pas l'équivalent des riches entreprises avicoles ou laitières de la région de Saint-Félix de Valois ni la diversité de manufactures de Berthier.

Toutes les municipalités desservies par l'école secondaire Bermon font partie de la municipalité régionale de comté de D'Autray ; sauf Saint-Damien de Brandon qui fait partie de la municipalité régionale de comté de Matawinie. Au plan démographique, les municipalités concernées ne connaissent pas de croissance significative. D'une façon générale, l'ensemble des municipalités de la M.R.C. de D'Autray n'ont connu que 17,4% d'augmentation de 1971 à 1991. Plus particulièrement, les quatre municipalités situées à la fois dans les territoires de D'Autray et de Bermon ne connaîtront que de maigres 0,41% à 2,82% d'augmentation d'ici l'an 2008. En comparaison, les M.R.C. voisines de L'Assomption et Des Moulins ont connu une augmentation de leur population de l'ordre de 123,3 % et de 237,3% respectivement entre 1971 et 1991 ( tableaux 1 et 2).

Tableau 1.

Évolution de la population des M.R.C. de la région de Lanaudière et taux de croissance de celle-ci, de 1971 à 1991						
Territoire	1971	1976	1981	1986	1991	Variation % 1971-1991
D'Autray	28 099	29 163	31 997	30 135	32 979	17,4
Joliette	40 204	42 563	45 729	47 177	51 051	26,9
L'Assomption	41 036	52 124	65 148	73 717	91 537	123,3
Des Moulins	27 025	43 656	59 772	68 768	91 156	237,3
Montcalm	20 330	22 706	27 009	28 610	32 872	61,7
Matawinie	22 161	24 347	27 639	30 078	34 652	56,3
Manawan	744	920	960	1 065	1 224	64,5
TOTAL	179 599	215 479	258 254	279 550	335 471	86,7

Source : Statistique Canada, Recensement Canada  
Catalogue No 95-325, 1991.

Tableau 2.

<b>Prévision de croissance démographique des municipalités du petit Brandon jusque en 2008</b>	
Saint-Charles de Mandeville	1,33 %
Saint-Damien de Brandon	<i>non disponible</i>
Saint-Didace	0,63 %
Saint-Gabriel de Brandon	2,82 %
Ville Saint-Gabriel	0,41 %
M.R.C. de D'Autray	2,195 %
M.R.C. Matawinie	<i>non disponible</i>

Source : M.R.C. de D'Autray.

Le niveau de scolarité de la population est bas. C'est dans la petite municipalité de Saint-Didace (629 habitants) qu'on retrouve le plus fort pourcentage de population fortement scolarisée. Mais ce taux est malgré tout trois fois plus faible que celui qu'on retrouve en comparaison dans l'ensemble du Québec. L'indice de vieillissement de la population est en général très élevé, atteignant jusqu'à 149,4% à Ville Saint-Gabriel. Comparativement, la grande région de Lanaudière, dans laquelle s'insèrent les M.R.C. de D'Autray et de Matawinie, ne connaît un indice de vieillissement que de 36,5%. Le taux d'activités des individus de 15 ans et plus est notablement plus bas que dans l'ensemble du Québec. Et le revenu annuel moyen par ménage est de 5 000\$ à 16 000\$ inférieur à celui qu'on retrouve en moyenne dans Lanaudière et dans l'ensemble du Québec (cf. tableau 3).

En ce qui concerne les résultats académiques au secondaire, diverses observations peuvent être faites qui donnent des indices de la situation particulière de la population scolaire de l'école secondaire Bermon. C'est là qu'on retrouve la plus forte proportion de redoublement des quatre écoles secondaires de la commission scolaire Berthier-Nord-Joli (cf. tableau 4). Pour les fins de comparaison entre ces quatre écoles, il faut préciser que l'école secondaire Bermon ne dispense pas le niveau de 5<sup>e</sup> secondaire ni les niveaux de

Tableau 3.

Caractéristiques de la population résidente 1991						
Municipalité	Population estimée en 1996	Indice de vieillesse	Taux d'activité H+F 15 ans et plus	Revenu par ménage en \$	Niveau de scolarité moins 9 <sup>e</sup> année (%)	Étude universitaire certifiée (%)
Saint-Charles de Mandeville	1 872	76,1	50,75	27 272	35,3	3,2
Saint-Damien de Brandon						
Saint-Didace	629	60,9	45,60	35 472	20,9	5,5
Saint-Gabriel de Brandon	2 338	46,9	51,65	33 367	30,9	3,7
Ville Saint-Gabriel	2 946	149,4	53,85	24 803	37,0	4,9
M.R.C. de D'Autray	35 790	63,9	54,80	(+Saint-Thomas) 35 789	28,8	6,0
M.R.C. Matawinie				33 083		
Lanaudière	N.D.	36,5	66,80	42 204	20,6	10,1
Québec	N.D.	55,9	65,10	40 826	20,1	16,2

Sources : M.R.C. de D'Autray à partir de Statistiques Canada 1981, 1986, 1991.

C.E.C. de Berthierville, analyse externe 1995-1996.

S.A.D.C. de D'Autray (février 1996).

cheminement particulier assimilables aux niveaux de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaires. Ces élèves sont scolarisés à Saint-Félix de Valois à l'école secondaire L'Érablière. La tranche d'âge de 15-16 ans est donc proportionnellement moins importante à Bermon que dans les autres écoles. D'autre part l'école secondaire Des Montagnes, à Saint-Michel des Saints, vit une organisation pédagogique différente des autres écoles de la commission scolaire et présente donc un profil statistique dont les résultats sont difficilement comparables au sujet des redoublements et des décrochages. Les élèves doubleurs ou en difficulté importante ne sont pas regroupés en groupes distincts mais sont intégrés aux autres groupes d'élèves tout en voyant certains cours retirés de leur horaire au profit d'un plus grand nombre de périodes d'enseignement dans les matières où se trouvent leurs principales difficultés.

D'autres organisations que l'école représentent aussi des ressources éducatives dans le milieu de Brandon : le Centre local de services communautaires D'Autray (point de service à St-Gabriel), des bibliothèques municipales (installées dans chaque municipalité), la radio communautaire CFNJ-FM (localisée à St-Gabriel), Cible-Famille Brandon (localisé à St-Gabriel et à St-Charles, voué à la promotion et à l'aide aux familles), le Centre Avec des Elles (maison des femmes localisée à St-Gabriel), la maison des jeunes Sens unique (localisée à St-Gabriel), l'Association pour un environnement sécuritaire (localisé à St-Gabriel), la garderie éducative Le Siffleux (localisée à St-Gabriel), la Source de Vie (localisée à St-Gabriel, opérant une soupe populaire, une friperie et un comptoir de meubles usagés), le Centre de réadaptation Les Filandières (point de service localisé à St-Gabriel, voué à la défense des droits des personnes handicapées, offrant des services d'accompagnement et organisant des stages en milieu de travail), l'Association des personnes handicapées de Brandon (localisée à St-Gabriel), l'Association des travailleurs et travailleuses accidentés (point de service localisé à St-Gabriel), Le Centre de bénévolat Brandon (localisé à St-Gabriel), le Centre sportif Antonio-Yanakis (localisé à St-Gabriel, dispose d'une patinoire intérieure, d'une piscine intérieure, d'un studio de conditionnement physique et de salles à louer), l'Association du hockey mineur de St-Gabriel, le Cabaret-théâtre L'Aile-en-Ciel (organisme culturel localisé à St-Gabriel et opérant en période estivale).



Tableau 4.

Source : ministère de l'Éducation, 1997.

SORTIES DU SECTEUR DES JEUNES DU SECONDAIRE DE FORMATION GÉNÉRALE (du 30 sept. 94 au 30 sept. 95)													
Détails de la situation		BERMON		DS MONTAGNES		L'ÉRABLIÈRE		PIERR-LESTAGE		C.S.B.N.J.		QUÉBEC	
		30/09/94 30/09/95	30/09/95 30/09/96	30/09/94 30/09/95	30/09/95 30/09/96	30/09/94 30/09/95	30/09/95 30/09/96	30/09/94 30/09/95	30/09/95 30/09/96	30/09/94 30/09/95	30/09/95 30/09/96	30/09/94 30/09/95	30/09/95 30/09/96
Inscrit(e)s sans diplôme	Nombre %	467 100,0	480 100,0	219 100,0	218 100,0	1 133 100,0	1 133 100,0	1 181 100,0	1 176 100,0	3 000 100,0	3 007 100,0	412 200 100,0	- -
Diplômé(e)s	Nombre %	- -	- -	26 11,9	19 8,7	183 16,2	200 17,7	156 13,2	155 13,2	365 12,2	374 12,4	52 814 12,8	- -
Réinscrit(e)s secteur jeunes	Nombre %	441 94,4	458 95,4	175 79,9	187 85,8	860 75,9	840 74,1	950 80,4	968 82,3	2 426 80,9	2 453 81,6	325 789 79,0	- -
Non réinscrit(e)s secteur jeunes	Nombre %	26 5,6	22 4,6	18 8,2	12 5,5	90 7,9	93 8,2	75 6,4	53 4,5	209 7,0	180 6,0	33 597 8,2	- -
Promu(e)s	Nombre %	376 85,3	387 84,5	171 97,7	149 79,7	792 92,1	719 85,6	860 90,5	843 87,1	2 199 90,6	2 098 85,5	283 630 87,1	- -
Réinscrit(e)s même école	Nombre %	335 76,0	333 72,7	168 96,0	175 93,6	806 93,7	794 94,5	903 95,1	913 94,3	2 212 91,2	2 215 90,3	265 213 81,4	- -
Réinscrit(e)s même C.S.	Nombre %	428 97,1	444 96,9	168 96,0	176 94,1	811 94,3	804 95,7	905 95,3	920 95,0	2 312 95,3	2 344 95,6	305 117 93,7	- -
Réinscrit(e)s secteur adulte	Nombre %	13 50,0	- -	4 22,2	- -	36 40,0	- -	27 36,0	- -	80 38,3	- -	14 726 43,8	- -
Redoublements	Nombre %	65 13,9	71 14,8	4 1,8	38 17,4	122 10,8	121 10,7	90 7,6	125 10,6	227 7,6	355 11,8	42 159 10,2	- -
Décrochages	Nombre %	13 2,8	22 4,6	14 6,4	12 5,5	54 4,8	93 8,2	48 4,1	53 4,5	129 4,3	180 6,0	18 871 4,6	- -



En somme, la clientèle de l'école secondaire Bermon provient d'un bassin démographique reconnu pour sa défavorisation socio-économique et son éloignement des ressources culturelles citadines. Il s'agit d'un milieu propice à l'éclosion et à l'entretien d'une culture populaire assez différente de la culture plus classique que véhicule l'école.

### Identification du problème.

L'école secondaire Bermon est donc au service d'une population scolaire issue d'un milieu socio-économiquement faible. Mais son organisation pédagogique est comparable à celle qu'on retrouve habituellement dans les écoles secondaires du Québec. Malgré les efforts du personnel de l'école, une partie encore trop importante des élèves présente des difficultés persistantes dans la maîtrise des objectifs académiques. Après avoir passé quelques années à chercher des solutions partielles dans les interventions de cas à cas, nous nous orientons maintenant dans la recherche de causes plus systémiques.

Les échecs et le décrochage scolaires à Bermon s'expliqueraient en partie par le clivage culturel qui existerait entre le corps enseignant et les élèves présentant des difficultés importantes, entre la culture de ces derniers et la culture de l'école. La différence qui existe entre le monde de l'enseignement et le monde d'origine de ces élèves favoriserait l'émergence de la marginalité. Qui est «l'étranger» à l'école ? L'élève en difficulté académique ou disciplinaire mais solidement en réseau dans son milieu (dont l'école fait partie) ? Ou est-ce le professionnel scolaire qui déclare d'autorité comment on doit voir les choses parce qu'on est à l'école ? L'élève qui échoue constamment ou qui décroche, issu et appartenant à son milieu, ne trouve plus son compte à l'école. À l'école, on lui demande tellement d'être «autre» dans ses attitudes, ses comportements, ses valeurs et ses plans qu'il finit par ne plus se reconnaître à l'école et s'en dissocier.

Cette dynamique détériorante de l'écart culturel pourra, espérons-nous, être observée et décrite d'autant plus facilement à Bermon étant donné le niveau de pauvreté et de relatif isolement dans lequel se trouve la clientèle de son bassin démographique.

### Question de recherche.

Nos interventions répétées et peu fructueuses auprès des élèves en difficulté importante et la fréquentation de leurs parents nous ont amené à retenir l'écart culturel entre l'école et les jeunes comme facteur de leurs échecs scolaires. Diverses lectures ont alimenté notre réflexion à ce sujet. Mais jusqu'à maintenant, nos observations sont demeurées empiriques et éparpillées. Notre intention dans cette recherche est de mettre plus de rigueur dans nos observations et nos tentatives d'expliquer comment se manifeste l'écart culturel entre l'école et les jeunes comme facteur d'échec scolaire à l'école secondaire Bermon. Plus spécifiquement, notre question de recherche est de chercher à savoir comment l'écart culturel entre la culture de l'école et celle des jeunes serait un facteur d'échec scolaire à l'école secondaire Bermon. Nous soupçonnons que cet écart se traduit dans des différences de « raisonnements sociologiques pratiques » (cf. chapitre de la méthodologie) entre les élèves en difficulté importante et les autres acteurs de l'école. Ces différences seraient induites par des cultures familiales et scolaires disparates. Nous souhaitons finalement faire émerger une certaine modélisation.

Le centre de notre attention se portera sur les élèves en difficulté. Les renseignements colligés auprès d'élèves en succès, de leurs parents respectifs et de membres du personnel de l'école offriront des éléments de contexte et de corroboration lors du traitement des données.

### Importance de la recherche.

L'école est prête à tenir compte d'un certain nombre de besoins particuliers des élèves à la condition qu'ils se présentent de façon standardisée. Besoins liés à l'adolescence, à une difficulté ponctuelle d'apprentissage, ou au rétablissement de la relation harmonieuse entre l'enseignant et l'élève. Sous des apparences trompeuses d'uniformité, la procession d'autobus jaunes du matin amène à l'école des jeunes individus fort différents d'une banquette à l'autre et fort différents d'un milieu d'origine à l'autre. Cette recherche veut

mettre en évidence l'importance de tenir compte de l'environnement externe de l'école dans le pourvoiement de services éducatifs par celle-ci. On ne peut mener les choses semblablement d'un bout à l'autre du Québec, à la ville comme à la campagne. Il importe, comme le dit Wolcott (1988/1994, p. 20), que «nous commençons à comprendre la distinction, utile et importante, entre ce que nous faisons et ce que nous disons que nous faisons, entre la culture «du terrain» et la culture comme système basé sur les attentes mutuelles concernant ce qui devrait être».

Tenir compte de l'environnement externe, et plus spécifiquement des différences de culture présentes dans la clientèle scolaire, est loin d'être un réflexe naturel dans les écoles secondaires. Charles Stannard (s.d., pp. 4-5), dans un propos relatif à la résolution de problème en milieu scolaire, affirme que des raisons environnementales expliquent le caractère vague et mal défini des buts et objectifs dans les écoles publiques: les attentes conflictuelles et contradictoires des parents, l'absence de lien entre le financement et la performance des écoles, et le peu de contrôle sur le type de clientèle recrutée. Au secondaire de formation générale, l'organisation scolaire ne se préoccupe habituellement pas de son environnement externe et cherche à fonctionner comme si tout allait de soi. Pourtant les conséquences pourraient être nombreuses sur la constitution du curriculum, l'encadrement des élèves, les règles disciplinaires, l'entrée de ressources du milieu dans l'école et le partage de ressources éducatives de l'école avec son milieu, si l'administration scolaire prenait sérieusement en compte les cultures d'origine de sa clientèle étudiante. Questionner par l'angle culturel le désintérêt des élèves au sujet de leur tâche scolaire ouvre une voie originale à chaque direction d'école pour renouveler l'organisation dans son milieu de services éducatifs mieux adaptés et plus stimulants pour tous les élèves.

Nous partageons avec W. Edward Deming (1982, trad. 1991, chap. 2) la certitude que ce n'est pas tout de corriger ici et là les défauts d'une organisation (même scolaire) pour augmenter son efficacité. Deming (1991) n'attribue à des causes spéciales d'inadéquation que 6% du volume des phénomènes à corriger. Par contre 94 % des corrections à faire sont de l'ordre des causes communes, c'est-à-dire des causes proprement systémiques. Demander aux enseignants, de corriger seuls la situation critique dans laquelle se trouvent

un grand nombre d'élèves ne peut produire que des résultats limités. Le fond du problème, c'est de croire qu'on peut continuer à travailler comme avant, en faisant tous de notre mieux et en s'imaginant que notre bonne volonté viendra à bout de tout. Il faut au contraire accepter de faire face à des enjeux organisationnels qui causent structurellement et régulièrement des problèmes apparemment incontournables. C'est à la direction d'initier un leadership efficace pour désenclaver le problème en assumant «la responsabilité d'améliorer le système» (Deming, 1991, p. 235). Questionner le désintérêt des élèves par l'angle culturel ouvrira, espérons-nous, des pistes originales pour corriger structurellement la problématique de la démotivation scolaire et faire l'école autrement. Nous pensons toutefois que ce questionnement ne recouvre qu'une partie de la réalité. Des recherches comme celles de Davies (1993) et Thompson (1995) ont déjà relativisé la portée de la théorie du capital culturel initial et de la résistance culturelle.

## **CHAPITRE II**

### **Cadre de référence**

Le questionnement sur la situation des élèves en difficultés importantes à l'école secondaire Bermon se situe dans le sillage de plus de cinquante années de travail de plusieurs chercheurs à travers le monde. Des études quantitatives et qualitatives en grand nombre ont fait état de problématiques semblables. Plusieurs écoles de pensée ont vu le jour, proposant diverses explications. Des concepts ont été rodés pour décrire, analyser et interpréter les phénomènes observés. En voici une synthèse.

#### **Des faits maintes fois observés.**

L'existence des inégalités d'accès à l'école et de réussite scolaire selon diverses disparités socioculturelles est un fait établi par de nombreuses recherches dans plusieurs pays du monde. On peut en trouver qui remontent aussi loin qu'en 1926. Il faut dire que le questionnement sur de telles inégalités n'a pu apparaître que suite à des politiques d'élargissement d'accès à l'éducation qui ont fait progressivement leur apparition au XX<sup>e</sup> siècle.

Un certain nombre de grandes enquêtes ont été menées au cours des années 60-70, parfois à l'instigation des gouvernements, sur les disparités dans les probabilités d'accès à l'éducation entre les groupes sociaux (...). Ces enquêtes, effectuées sur des échantillons variés et selon des méthodologies diverses, ont en commun d'avoir établi

*l'inégalité d'accès à l'éducation entre les groupes comme un fait statistique massivement irrécusable. L'établissement de ce fait statistique a constitué en lui-même un fait social, ébranlant la croyance «libérale» selon laquelle l'expansion des systèmes d'enseignement, la facilitation (légale ou matérielle) de l'accès aux études, la diffusion des croyances et des attentes «méritocratiques» étaient en elles-mêmes des facteurs suffisants de «démocratisation». (Forquin, 1979/1990, p. 20)*

Quoique non exhaustif, le tableau suivant montre l'étendue des travaux quantitatifs et qualitatifs effectués pour établir et tenter d'expliquer le phénomène social de l'inégalité d'accès aux ressources scolaires et de réussite scolaire.

Tableau 5.

<b>RECHERCHES TRAITANT DES INÉGALITÉS D'ACCÈS À L'ÉCOLE ET DE RÉUSSITE SCOLAIRE SELON DIVERSES DISPARITÉS SOCIOCULTURELLES</b>	
<b>REGROUPEMENT</b>	<b>RECHERCHES</b>
Parmi les premières	Courtis (1926), Freeman et al. (1928), Radlinska (1938), Delaporte et Weinberg (1939), Warner, Havighurst et Loeb (1944), Sheldon et Carillo (1952).
Allemagne	Roeder et al. (1965), Kath et al. (1966), Grimm (1966), Heineman (1969).
Belgique	Hotyat (1956, 1962).
Brésil	Lindgren et Guedes (1963).
Canada	Fotheringham et Creal (1980).
États-Unis	Washburne (1959), Coleman et al. (1966) [le rapport Coleman], Sewell et Shah (1967), Maclay (1968), Karabel (1972).
Grande-Bretagne	Les rapports «Early leaving» (1954), Crowther (1959), Newsom (1963), Robbins (1963), Plowden (1967). Aussi Campbell (1952), Halsey et Gardner (1953), Himmevelt (1954), Kemp (1955), Floud, Halsey et Martin (1957), Fraser (1959), Floud (1962), Curry (1962), Jackson et Mardsen (1962), Douglas (1964), Douglas, Ross et Simpson (1968), Swift (1968), Cullen (1969), Miller (1971), Ainsworth et Batten (1974).

<b>RECHERCHES TRAITANT DES INÉGALITÉS D'ACCÈS À L'ÉCOLE ET DE RÉUSSITE SCOLAIRE SELON DIVERSES DISPARITÉS SOCIOCULTURELLES</b>	
<b>REGROUPEMENT</b>	<b>RECHERCHES</b>
Portugal	Gracio et de Miranda (1978).
Suède	Húsen (1967, 1969, 1972, 1975), Malmquist (1958, 1973), Härnqvist et Svensson (1967).
Internationale	«L'enquête comparative internationale sur les résultats scolaires menée dans vingt et un pays par l'I.E.A. (International Project for the Evaluation of Educational Achievement) (cf. en particulier Walker, 1976 et Cherkaoui, 1979).» (p. 60)
Longitudinales	I.N.E.D. (1970), I.N.O.P. : Reuchlin et Bacher (1969).
Divers	Gilly (1963, 1967), Mathieu (1968), Chiland (1971), Duborgel et Marc (1974), Bianka Zazzo (1978), Doutriaux (1980), C.R.E.S.A.S. : Vial, Stambak et Burguière (1974), Pardo, Duchéin et Breton (1974), Vasquez, Stambak et al. (1978), G.E.D.R.E.M. (1980).
Source : Forquin , 1982/1990, pp. 60-61, 72-73.	
Parmi les récentes	Davies (1992), Ledlow (1992), Wilson (1992), Patthey-Chavez (1993), Trueba (1993), Bivans (1994), Gorman (1994), Vaden-Kiernan (1994), Waldrup et Taylor (1994), Criscoe (1995), Deyhle (1995), Medley (1995), Ogbu (1995), Regulus et Leonaitis (1995), Santana (1995), Sheets (1995), St.-Germaine (1995), Stock (1995), Thompson, F. (1995), Velazquez (1995).  Sources : CD-ROM Dissertation Abstracts, 1995. CD-ROM ERIC 1992-3/96.

Le problème des inégalités selon les appartenances sociales est un fait établi et fortement documenté. Leurs manifestations ont été observées un peu partout. Plus qu'à être démontré, ce fait demande à être expliqué. Et cela a été la nouveauté qu'ont apporté les grandes enquêtes des années 60-70 que de poser la question non pas tant comme un problème académique ou psychologique (individuel), mais bien comme un problème sociologique (donc social). Les chercheurs ont considéré plusieurs facteurs pour tenter



d'apporter une interprétation cohérente. Une tendance prit beaucoup de place dans les scénarios explicatifs : celle du poids de l'héritage familial. Comme le mentionnent Bourdieu et Passeron (1964, p. 22) : «De tous les facteurs de différenciation, l'origine sociale est sans doute celui dont l'influence s'exerce le plus fortement sur le milieu étudiant, plus fortement en tout cas que le sexe et l'âge et surtout plus que tel ou tel facteur clairement perçu, l'affiliation religieuse par exemple.» Malgré la difficulté à démontrer un lien de cause à effet entre l'appartenance sociale et les inégalités scolaires (Perrenoud, 1970, in Forquin 1982/1990, p. 65), on constate un consensus relatif pour affirmer la force de l'influence parentale sur le vécu scolaire de leurs enfants. Cette influence prend forme principalement autour de la propre histoire scolaire des parents, de leurs opinions au sujet de l'éducation de leurs enfants, de l'héritage culturel qu'ils leur lèguent. Tous les auteurs ne s'entendent pas sur les processus concrets selon lesquels cette influence s'exerce ni sur l'importance relative de cette influence par rapport à l'influence d'autres facteurs. La diversité des interprétations s'inscrit dans quelques courants théoriques.

### Les théories structuro-fonctionnalistes.

Une première famille théorique a vu le jour vers la fin des années 1950 et le début des années 1960. Ces théories sont articulées à l'intérieur du «paradigme structuro-fonctionnaliste». Nous nous trouvons dans un monde d'économie libérale en pleine expansion. On trouve chez des auteurs comme Parsons (1959) une vision du monde «objective», pré-normée, qui demande aux gens de se conformer aux règles communes sous peine de sanctions (Coulon, 1987, p. 6). Un lien étroit existe entre l'école, les emplois et les statuts sociaux ; elle développe les individus selon leurs capacités et leurs talents.

Un lien «d'efficacité fonctionnelle» d'abord (Collins, 1971, 1974, in Forquin 1980/1990, p. 46) par lequel l'école prépare directement sa clientèle au marché du travail.

Dans la tradition sociologique «fonctionnaliste», la «fonction sélective» de l'éducation scolaire, le fait que l'école hiérarchise les individus selon un «axe d'accomplissement»



(Parsons, 1959) et les prépare ainsi à occuper des statuts sociaux hiérarchisés (cf. Davis et Moore, 1945), est considérée comme allant de soi. On connaît la définition de Durkheim de l'éducation (1968) comme développement chez l'individu des attitudes et capacités que réclament de lui «et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné». De même chez Parsons (o.c.), l'éducation scolaire joue à la fois un rôle de «socialisation» (elle contribue à l'intériorisation par l'individu des valeurs de la société globale) et de différenciation sélective, le partage par tous des mêmes valeurs d'égalité des chances au départ et d'accomplissement individuel étant justement ce qui rend possible chez ceux qui échouent (ou réussissent moins bien que les autres) l'acceptation de l'inégalité des statuts. (Forquin, 1980/1990, pp.43-44)

La théorie de la «voie ouverte aux plus doués» (Húsen, 1987, p. 51) devient le fondement de l'égalité des chances et de la méritocratie. Tous les élèves partent de la même ligne de départ et la règle du mérite s'applique à tous de la même façon. Le talent et le travail font qu'on se mérite le succès académique ; le succès académique fait qu'on se mérite de bons emplois ; les deux combinés font qu'on réussit sa vie. S'il se trouve des élèves qui échouent c'est parce qu'ils ont manqué de talent personnel ou parce qu'ils n'ont pas produit une quantité suffisante de travail personnel. En suivant «l'axe d'accomplissement», les élèves sont évalués, sélectionnés et classés en vue d'une adaptation productive à la hiérarchie de la vie en société et des rapports de production. Cette position sera fortement critiquée par les tenants des théories conflictualistes. Comme chez Baudelot et Establet (1971, 1975).

Mais l'efficacité fonctionnelle de l'école ne s'opère pas que par des opérations objectives comme les curriculums, les règles de sanction et de sélection, les diplômes. Elle s'opère aussi sur le plan de l'intériorisation de valeurs, de modèles, de normes. L'école favorise l'intériorisation par le plus grand nombre de la culture du groupe social dominant. «Elle impose une culture particulière (...), la culture du groupe qui dispose actuellement du pouvoir de contrôle sur le système éducatif, érigée par là même en culture universelle et "légitime" (cf. Max Weber, 1968)» (Forquin, 1980/1990, p. 46).

On le voit, l'école est socialement très rentable. Elle crée le capital humain dont la société économique a besoin pour fonctionner harmonieusement et pour progresser. Parce que c'est bien de rentabilité dont il s'agit en fin de compte. Dans le monde du capitalisme libéral, on a beau présenter l'être humain comme libre, autonome et responsable, on ne le perçoit pas en-dehors d'une logique de profit économique individuel, de rentabilité économique. Chacun est responsable, même sur les bancs d'école, d'investir le meilleur de ses capacités pour récolter le plus grand profit possible. À l'école ce seront des pourcentages et des diplômes, dans la vie adulte, ce seront de l'argent et le statut social. On se souvient d'ailleurs du slogan de la réforme scolaire québécoise des années 60 : «Qui s'instruit s'enrichit !» L'école est donc l'instance qui permet aux jeunes de devenir des adultes dociles et productifs. Instance régulatrice aussi par le contrôle qu'elle fait des «arrivages» sur le marché du travail en faisant fluctuer les seuils de réussite et les normes d'accès aux formations spécialisées.

En résumé :

Dans le type de société auquel réfère le paradigme «fonctionnel», le système scolaire apparaît comme une institution essentielle et comme moyen rationnel: a) d'identifier et de sélectionner les individus les plus aptes et les plus talentueux, quelle que soit leur origine sociale, pour occuper les positions les plus importantes, et ce faisant, de promouvoir une plus grande égalité des chances; b) de transmettre les connaissances, de développer chez les individus les habiletés générales et spécifiques nécessaires au fonctionnement de l'économie; c) d'élaborer de nouvelles connaissances dans le but d'assurer le progrès économique et social; d) de transmettre les valeurs de rationalité, de justice, d'égalité et de tolérance dans le but de former un citoyen informé, responsable et engagé, qualités nécessaires au fonctionnement d'une société démocratique.» (Cloutier, 1983, p. 94)

Ce courant de pensée est très présent dans le système scolaire québécois en général et à l'école secondaire Bermon en particulier. On y entend sur tous les tons le refrain de l'équation du mérite scolaire : talent + travail = succès + « bonne » job.

### Les théories du déficit culturel ou de la sous-culture.

Dans un contexte de croissance économique présumée sans limite, les gouvernements occidentaux des années 1950 et 1960 réorganisent donc leurs systèmes éducatifs pour fournir à l'économie une main-d'œuvre abondante et qualifiée. C'est le temps de la démocratisation de l'éducation. Démocratisation qui s'entend comme la création de l'égalité d'accès à l'école, du primaire aux formations spécialisées. Au Québec comme ailleurs dans le monde, on voit apparaître des écoles de formation générale et professionnelle, des écoles à caractère polyvalent. Tout le monde est supposé y trouver son compte et s'acheminer «normalement» vers la profession qui correspond à ses aptitudes et aux besoins actuels de la société.

Mais il y a une ombre sérieuse au tableau. Malgré les énormes efforts pour rendre le système scolaire accessible à tous, malgré l'apparente égalité des chances offerte à tous les élèves, des études démontrent (cf. ci-haut la section «Des faits maintes fois observés») que la différence demeure relativement stable entre les groupes sociaux en termes de réussite scolaire et d'accès aux formations supérieures. Pike (1971, in Davies, 1992, p. 4) en tirait la conclusion suivante :

«The stubborn paradox, which others have noted elsewhere as well, might be raised almost to the level of a social law: every attempt to remove inequities that operate to the disadvantage of certain categories and groups invariably reward the most favoured in proportion to the distribution of power and occupational success.»

Les inégalités scolaires persistent donc malgré les efforts apparents des systèmes éducatifs. L'«objectivité» du système scolaire qui offre des chances égales à tous les élèves a été pensée dans une vision très structurée des choses. Et voilà que la réalité vient contredire la logique éducative qu'on a voulu installer.

Réunir tous les enfants dans une école polyvalente et leur faire suivre des programmes différents qui sont censés satisfaire les besoins de chacun d'entre eux n'est pas aussi simple qu'il y paraît dans une société caractérisée par l'expansion de l'enseignement

formel comme l'était l'Europe de l'après-guerre. Coleman (1968) fait remarquer que le postulat qui sous-tend la polyvalence est que l'avenir de l'enfant est considéré comme acquis. L'idée même d'orientation scolaire repose sur cette hypothèse, à savoir qu'il existe une certaine filière éducative et un certain métier qui «conviennent» à l'enfant. La véritable difficulté, comme le montre Coleman, tient au fait que ce que l'on considère comme acquis est précisément ce qui pose *le* problème. D'où une grande confusion sur la notion de savoir si l'égalité doit être conçue comme un point de départ ou comme un but. C'est la conscience croissante de la nature du problème qui explique que l'on se préoccupe davantage de l'égalité des *résultats* que l'égalité des chances.» (Húsen, 1987, p. 34).

Comme est incertain le lien «de mérite» entre le talent individuel, la réussite scolaire et l'emploi de son choix, comment donc s'expliquer que tant d'efforts organisationnels ne changent pas vraiment la donne des inégalités scolaires ? Pourquoi l'accès généralisé à l'école ne crée-t-il pas davantage de succès académique à l'école et de mobilité ascendante des individus issus de milieux populaires vers des emplois et statuts économiquement plus enviables ? Plusieurs chercheurs trouveront une réponse en prenant en compte les disparités culturelles des élèves. Différentes cultures initiales se traduiront par des capacités plus ou moins grandes de faire face à l'école telle qu'elle est structurée. Émergent donc les théories du déficit culturel. Tantôt elles feront état tout simplement d'un manque culturel par rapport à l'école. Tantôt elles affirmeront que l'école fait perdre l'identité culturelle des élèves défavorisés. Tantôt enfin elles parleront plus crûment de conflit de culture entre l'école et certains milieux d'origine des élèves.

Dans leurs travaux, Robert Merton et Albert Cohen retracent l'origine de la famille des théories du déficit culturel pour expliquer les différences de situations individuelles.

The origins of the culture clash theses lie in debates incited by the emergence of Albert Cohen's 1955 Subcultural theory. Cohen's work was grounded in Robert Merton's Strain theory, which proposed that a «dominant value system» loomed in stable ascendancy over all classes, such that all Americans consensually held basic material

goals, supporting a white anglo-saxon Protestant, ascetic, achievement-oriented, highly competitive, middle class way of life. However, Merton posited that a «cultural strain» existed when not all individuals faced equal chances to attain these goals, creating a disjuncture between the cultural ends and the opportunities that the social structure afforded. Individuals thus reacted to this strain with various adaptations that hinged upon the acceptance or rejection of the dominant goals and means. (Davies, 1992, p. 22.)

La théorie de la tension («strain theory») de Merton affiche une perspective qui demeure individualiste et méritocratique. Dans tel cas, tel individu ressent la forte pression d'une culture différente de la sienne et qui s'impose à lui. C'est encore à cet individu de choisir entre l'adaptation ou le rejet. Cohen partira de ce même constat de courant culturel dominant mais fera mieux voir l'impact de ce type de pression sur la création de sous-cultures par des groupes d'individus.

Attempting to explain lower class males greater propensities towards delinquency, Cohen modified Merton's individualistic typology by highlighting the adaptations of entire groups or «subcultures». He argued that though lower class boys desired the same material goals as their middle class counterparts, their educational opportunities were limited by their lacking of the cultural traits schools rewarded, such as the abilities to defer gratification and control aggression, and a reverence for rationality and individualistic competitiveness. Thus lower class boys were in a position of strain, pressured to succeed according to the «middle class measuring rod» while disadvantaged by the «many-are-called-but-few-are-chosen» nature of democratic schooling.

According to Cohen, this strain took the form of a «status frustration» as school failure curtailed one's ability to derive status. To solve this problem, the boys reacted by subverting the school's standards, inverting the «middle class measuring rod» and thereby establishing an alternative delinquent anti-school status system at which they could excel. (Davies, 1992, p. 23)

Davies (1992, pp. 23-27) et Forquin (1979/1990, pp. 30-32) rapportent d'autres chercheurs dont les travaux se situent dans la foulée de ceux de Merton et de Cohen.

Ainsi pour Hyman (1953) c'est essentiellement un système de croyances et de valeurs propres aux classes inférieures qui fait obstacle à la mobilité sociale ascendante parmi celles-ci. D'une part l'instruction formelle et en particulier l'éducation universitaire se trouvent insuffisamment valorisées en tant que facteurs de promotion sociale et de réussite personnelle dans l'existence. D'autre part l'accent se trouve mis dans le choix professionnel, sur les critères de sécurité et d'avantages économiques immédiats, ce qui détourne les individus des carrières supérieures caractérisées, selon l'auteur, par de plus grandes possibilités d'épanouissement personnel mais aussi par de plus hauts risques. (Forquin, 1979/1990, p. 31)

Walter Miller perçoit les comportements délinquants comme une manifestation à l'école de la culture d'origine d'élèves issus de milieux défavorisés. Stinchcombe (1964) interprète l'existence des mêmes sous-cultures comme une réaction contre les sombres perspectives d'avenir qui s'ouvrent pour ces élèves. Pour Downes (1966), les sous-cultures divergentes sont des manifestations typiques de la dissociation de groupes d'élèves par rapport au monde scolaire ; l'école n'a rien à voir avec leur avenir. Sugerman (1966) note aussi que les comportements marginaux de certains groupes d'élèves a un lien avec leur façon de percevoir leur avenir. Murdock et Phelps (1973) et Murdock (1974), étudiant le problème du manque d'implication personnelle de certaines catégories d'élèves dans des écoles de Grande-Bretagne, arrivent à la conclusion que ces élèves perçoivent l'école comme un mal nécessaire, la seule façon d'obtenir un «papier», devant pour cela vivre temporairement dans un milieu qui leur est culturellement étranger. Plus tard, Woods (1983) donnera le nom de «théorie de la réaction» à cette forme d'opposition de groupes de jeunes à la structure scolaire.

Ces analyses feront leur chemin et favoriseront l'éclosion de tout un train de mesures «compensatrices» pour adapter non pas l'école mais les élèves culturellement défavorisés à l'école, pour augmenter leurs chances de succès et finalement donner raison à la structure

même du système scolaire. Avec bonne grâce, l'école donnerait vraiment toutes les chances possibles à tout le monde, même aux plus démunis culturellement. Dans ce sens, on ne peut pas s'empêcher de penser aux mesures québécoises de Passe-Partout, de la maternelle dès quatre ans et très récemment de la maternelle cinq ans à temps plein. Les mesures compensatrices sont la réponse institutionnelle aux problèmes d'inégalités scolaires entre élèves de diverses origines sociales. L'école secondaire Bermon a ainsi créé ou emboîté le pas à diverses mesures compensatrices : cours de récupération inclus dans la tâche des enseignants, cours d'appoint en soirée sur des sujets académiques précis, éducateur spécialisé surnuméraire, examens de reprises en cours d'année et en cours d'été, avec ou sans préparation organisée. La solution finale est encore à la charge des individus «mal» acculturés et non pas à celle de l'institution qui impose à tous un même courant, une même pression culturelle. La table est mise pour que se manifeste une autre famille de théories explicatives des inégalités scolaires.

### Les théories conflictualistes ou radicales.

Critiques plus mordants, plus politiques même, les tenants des théories conflictualistes n'y vont pas avec le dos de la cuillère. Ce passage de Baudelot et Establet (1975) permet d'en saisir le poulx.

Sur le plan pédagogique, l'idéologie de l'égalité des chances permet le développement pleurnichard de la pédagogie de compensation: l'enfant d'ouvrier est *handicapé*; il appartient à l'école de découvrir les méthodes qui l'assimileront à un enfant d'intellectuel. Vouée dans la majorité des cas à l'échec, mais assurée, de ce fait même, de l'avenir indéfini des travaux de Sisyphe ou de Pénélope, l'entreprise s'apparente à celles des bonnes soeurs ou des missionnaires. Il ne s'agit pas d'armer pour la lutte des enfants de travailleurs acceptés comme tels, il s'agit de faire leur salut en les délivrant de leur condition.

Aujourd'hui, dans un pays capitaliste, la démocratisation de l'enseignement n'a



qu'un sens: *mettre l'école au service du peuple*, en évitant avant tout que les futurs travailleurs ne reçoivent pour tout bagage scolaire que les sous-produits de l'instruction réservée aux futurs intellectuels.» (p. 116)

La participation de l'école dans la reproduction des inégalités sociales est dans la ligne de mire. Les tenants des approches radicales contestent avec vigueur les présomptions libérales et structuro-fonctionnelles (Thompson, 1995, pp. 13-14). Ils rejettent la méritocratie et la prétention de l'école de former aux valeurs démocratiques.

Le paradigme radical remet en question le caractère méritocratique de la société et la contribution du système d'enseignement à l'instauration d'une plus grande égalité des chances et à la transmission des valeurs propres à une société démocratique. La sélection qui s'opère au sein du système d'enseignement ne permet pas vraiment aux plus talentueux d'accéder aux positions les plus élevées de la société. Au contraire les élites dominantes se servent du système d'enseignement pour consolider leur position et leurs privilèges. Au lieu de transmettre des valeurs et des orientations essentielles au fonctionnement d'une société démocratique (rationalité, justice sociale, tolérance, esprit critique, etc.), le système d'enseignement met l'accent sur les valeurs privilégiées par les classes moyennes (discipline, bonnes habitudes de travail, bonnes manières, conformisme, etc.). (...)

Le système d'enseignement apparaît comme un instrument de sélection et de socialisation qui contribue à perpétuer les inégalités et à assurer la domination des élites.» (Cloutier, 1983, pp. 94-95)

Baudelot et Establet diront sans ambages que «l'école divise». «L'école ne se borne pas en effet à enregistrer des différences qui lui préexisteraient, "elle transforme ces différences en divisions de classe, elle produit la division comme elle produit ses «bons» et ses «mauvais» élèves.. » (ibid.).» (Forquin, 1982/1990, p. 90, citant Baudelot et Establet, 1971, 1975). Pour les auteurs radicaux, il est clair que les besoins de la société ne sont pas identiques à ceux de la classe dominante et que c'est bien en fonction de répondre aux besoins de la classe dominante que l'école est structurée.



On insiste sur la nécessité de dénoncer, de lever le voile, de faire voir ce qu'on n'est pas habitué à voir dans la problématique des inégalités scolaires. C'est que le système éducatif par lequel nous sommes tous passés ne nous a pas appris à voir au profit de qui il était constitué. Nous avons développé toutes sortes de rationalisations pour comprendre le pourquoi des inégalités scolaires de la «bonne» manière. Bourdieu et Passeron (1964, p. 104) qualifient d'«exorcisme verbal» ce type de rationalisation qui nous dispense d'aller plus avant dans le questionnement critique.

Une réalité sur laquelle les auteurs radicaux veulent faire la lumière, c'est l'idéologie du don. Selon eux, cette façon de penser le talent rend meilleurs les élèves des milieux aisés et moins bons ceux des milieux populaires.

L'idéologie du don reposant avant tout sur la cécité aux inégalités sociales devant l'École et la culture, la simple description de la relation entre le succès universitaire et l'origine scolaire a une vertu critique. Parce que tout les incline à juger leurs propres résultats par référence à l'idéologie charismatique, les étudiants des basses classes tiennent ce qu'ils font pour un simple produit de ce qu'ils sont et le pressentiment obscur de leur destin social ne fait que renforcer les chances de l'échec, selon la logique de la prophétie qui contribue à son propre accomplissement. (...) Du fait qu'il n'est pas perçu comme lié à une certaine situation sociale, par exemple à l'atmosphère intellectuelle du milieu familial, à la structure de la langue que l'on y parle, ou à l'attitude à l'égard de l'École et de la culture qu'il encourage, l'échec scolaire est naturellement imputé au défaut de dons. (Bourdieu et Passeron, 1964, pp. 108-109)

Qualifiés de théoriciens de la reproduction sociale, ces chercheurs qui se situent dans le paradigme radical forment un écheveau serré où se retrouvent bien des ressemblances et bien des différences. En général on les qualifie de théoriciens de la reproduction sociale. Dans le détail on peut distinguer les trois sous-groupes suivants, avec leurs représentants les plus notoires : la théorie de la reproduction avec Bowles et Gintis (1971, 1972, 1976), la théorie des ressources avec Bourdieu (1966, 1974, 1979, 1984, 1986, 1989, 1990, 1992, 1993), Bourdieu et Passeron (1964, 1970) et Bernstein (1970, 1975), et enfin la théorie de

la résistance avec Willis (1977, 1981, 1983, 1986), Giroux (1981, 1983, 1989) et Giroux et Simon (1989).

Selon la théorie de la reproduction, l'école est perçue comme indispensable à la perpétuation du capitalisme. «Accordingly, schools are not labelled as simply «middle class biased» as in Subcultural theory, but are designated as functionaries of Capital» (Davies, 1992, p. 30). L'école produit une main-d'œuvre ajustée aux besoins économiques et adaptée à la hiérarchie sociale ; elle favorise aussi l'intériorisation de l'idéologie capitaliste chez les individus.

Selon la théorie des ressources, on retrouve en toile de fond l'ensemble des convictions de la théorie de la reproduction. Plus spécifiquement toutefois, les élèves issus de milieux populaires sont perçus comme ne disposant pas des mêmes ressources culturelles que ceux de milieux plus aisés. Ils ne peuvent donc performer aussi bien que ceux-ci au plan scolaire étant donné que l'école est «biaisée» en faveur de la classe dominante. Ces élèves vivent une «inhabileté» relative face aux exigences de l'école. Notons l'aspect affirmatif de cette prise de position. En comparaison avec les théories du déficit culturel, dont nous avons parlé plus haut, on remarque que les tenants de la théorie de la confrontation des sous-cultures («cultural clash») ne perçoivent les élèves que comme vivant l'«indifférence» à l'égard de l'école ou comme exprimant une réaction personnelle plus ou moins marginale, et délinquante.

La théorie de la résistance centre sur des éléments qui rappellent la théorie de la réaction, de la famille des théories du déficit culturel. On parle à la fois de l'influence de la classe sociale d'origine et du classement scolaire sur les comportements apathiques ou déviants de groupes d'élèves à l'école. C'est l'accent qui diffère. Alors que dans les théories de la sous-culture on considère que c'est le classement scolaire qui détermine le plus les comportements indésirables de certains groupes d'élèves, la théorie de la résistance, de son côté, affirmera que ces comportements sont tout à fait prévisibles par l'identification de la classe d'origine des élèves en question. Et la radicalisation de la critique de l'école va encore plus loin. L'attitude des élèves «résistants» est perçue comme subversive. Ils

refusent carrément de correspondre aux attentes normales de l'école à savoir d'exécuter les consignes de travail académique et de faire les apprentissages prévus au curriculum. Ils se préparent à la vie bien davantage à l'intérieur de leur sous-culture qu'en lien avec la manière scolaire officielle de penser et de faire les choses. Tant et si bien que leur propre comportement accentuera le travail déjà entrepris par l'institution scolaire de reproduire la hiérarchie sociale. C'est ce qu'on appelle la «reproduction ironique».

Simply put, working class students are said to condemn *themselves* to working class futures because they develop oppositional cultural responses to school, the essential irony being that it is in contesting their subordination that they reproduce themselves as a class (Connell et al. 1982, Willis 1977, Livingstone 1983, CCS [sic] 1981, Brake 1985, Corrigan 1979).» (Davies, 1992, p. 13)

Les chercheurs tenant de la théorie de la résistance vont même jusqu'à interpréter ces comportements d'élèves comme politiques. «At root of these unique interpretations is the conviction that these actions contain, albeit buried, partial and poorly articulated, a tacit critique of capitalist subordination. This implicates these cultural proclivities as ultimately *political* (e.g. Willis 1977, Giroux 1983:282-3)» (Davies, 1992, p. 42). Il faut ajouter qu'au fil des ans, suite à de nombreuses critiques, ces mêmes auteurs ont nuancé leur position, admettant que tout comportement contre l'autorité n'est pas forcément une «résistance» au sens où ils l'entendent et ne présente pas toujours non plus le potentiel émancipant que l'on souhaiterait.

À l'intérieur de ce foisonnement de recherches rattachées au paradigme radical, des chercheuses féministes ont créé une approche à la fois marxiste et féministe de la théorie de la reproduction et de la théorie de la résistance. On y postule le patriarcat et le capitalisme comme deux systèmes distincts et en interaction mutuelle qui renforcent singulièrement les structures socio-économiques de domination et d'exploitation, plus vivement ressenties par les femmes. (cf. Davies, 1992, pp. 35-36).

Décidément, les inégalités scolaires relatives à l'origine sociale ne laissent pas indifférent le monde de la recherche. Le fait social est brûlant, dérangeant. Que l'on cherche à disculper l'école ou qu'on l'accuse, on s'entend pour chercher des réponses, des explications, des interprétations. De part et d'autre on sent le désir de se faire justice en quelque sorte.

Les trois types de discours que nous venons d'identifier n'ont pas cours que dans les milieux de la recherche universitaire. Sur le terrain des écoles québécoises, on trouve des traces de ces familles de pensée. Quant à nous, nous situerons notre travail dans la foulée des théories radicales. L'organisation méritocratique de l'école, avec ou sans mesures compensatrices, ne peut à elle seule garantir que tous les élèves trouvent leur compte à l'école en vivant un succès académique et une formation professionnelle initiale satisfaisante. L'écart culturel des élèves potentiellement décrocheurs et la justification a posteriori de leur échec par des raisonnements accommodants sont des réalités observables quotidiennement. Le succès des uns et l'échec des autres devient quelque chose de « normal ». Par une apparente fatalité silencieuse, chacun finit par accepter son identité scolaire... et la sélection s'opère sans critique.

Nous allons maintenant cerner de plus près quelques concepts qui seront utiles pour décrire, analyser et interpréter les phénomènes que nous observerons sur le terrain.

### Concept : appareil idéologique d'État.

Dans le paradigme radical, les efforts de démocratisation de l'école des années 1950 et 1960 ne sont pas le fruit d'une ambition soudainement philanthropique des gouvernements. La raison d'être de l'école pour tous, c'est de préparer les jeunes à devenir de bonnes ressources pour le système économique. Althusser (1970, 1972), Baudelot et Establet (1971) et Bowles et Gintis (1976) s'entendent pour le dire. Plus spécifiquement encore, «the educational system prepares students from different social classes for their slots in the workforce» (Gorman, 1994, p. 8).

Bien sûr, l'école fait grand état de sa mission de formation de base auprès des élèves. Apprendre à lire, à écrire et à compter d'abord. Apprendre un métier ensuite. C'est certainement le côté le plus visible de ses opérations. Mais ce n'est pas tout. L'école travaille aussi très activement à convaincre sa clientèle de valeurs, d'attitudes, de convictions fort utiles pour devenir un membre productif et docile de la société adulte. Il ne s'agit pas ici que de matériel plus ou moins identifiable et de procédures diffuses. L'école promulgue des curriculums formels, des politiques et des procédures académiques et disciplinaires explicites. On enseigne la soumission et la légitimité des relations hiérarchiques. On enseigne que, par les talents et les comportements, certains peuvent être «en haut» et que d'autres ne peuvent qu'être «en bas». Créativité et «bonne» agressivité pour les uns, suivi des consignes et obéissance pour les autres. Ce qui fait dire à Beaudelot et Establet que l'école a plusieurs fonctions :

L'école, comme nous l'a appris Émile Durkheim, n'est pas un simple lieu d'apprentissage, mais une véritable société. Elle accomplit, à ce titre, plusieurs fonctions simultanément:

- inculcation des valeurs dominantes sous une forme scolaire;
- socialisation des agents;
- organisation de la compétition préparatoire au positionnement social; division et hiérarchisation des masses scolaires. (1992, p. 147)

Parler de l'école comme «appareil idéologique d'État» renvoie directement à son rôle d'«évangéliste culturel», de promotion des valeurs de la classe sociale dominante. Et on ne parle pas ici de monitions doucereuses mais de militance. Les thèmes à l'honneur sont récurrents : la priorité absolue au travail, la stimulation par la compétition, la comparaison entre les élèves et entre les groupes, l'autorité incontestable des instances scolaires, la nécessité incontournable de l'école et de ses diplômes, etc. Et qui ne se souvient pas des quantités de règlements et de sanctions qui traduisent une imagination furibonde lorsqu'il s'agit de contrôler, de convaincre ou de punir ?

Appareil idéologique d'État: si dans les autres appareils d'État, la lutte de la bourgeoisie se fait *essentiellement* par la force organisée (police, armée, justice), et si l'idéologie bourgeoise (mépris des bidasses, moralisme des policiers, leçons de morale des juges, etc.) n'y joue que le rôle d'accompagnement, de justification, ou de mise en scène, ici, dans cet appareil, la lutte est avant tout *idéologique*: la force (la claque, la retenue, la privation de libertés, etc.) ne joue qu'un rôle secondaire. C'est pourtant de *lutte* qu'il s'agit: l'appareil sert à imposer à tous et à chacun l'idéologie dominante, bien mieux, l'appareil est un *instrument essentiel* à la domination de l'idéologie bourgeoise.

Qui dit lutte, dit lutte entre *des adversaires également réels*, donc lutte des classes, ici lutte idéologique de classes. La forme que prend la lutte idéologique de la bourgeoisie ne peut s'expliquer sans la référence à un adversaire réel, bien que dominé, le prolétariat: elle s'adresse à *l'idéologie prolétarienne*.» (Baudelot & Establet, 1971, pp.172-173)

Nous retenons ici l'importance de prendre en compte les idéologies de classe lorsqu'il s'agira d'analyser les enjeux en action dans la problématique d'élèves en détresse scolaire. On pourra ainsi mieux cerner la manière d'accepter, de contester ou de donner du sens à des décisions, des attitudes, des paroles ou des actions en milieu scolaire, qu'elles soient posées par des élèves ou par des adultes.

### Concept : capital culturel.

Dans le paradigme fonctionnaliste, l'école a pour mission, entre autres, de procurer à l'économie libérale le capital humain dont elle a besoin. Par le jeu de la socialisation, de la sélection et du classement, par la propagation des valeurs et des croyances de la classe dominante, l'école «produit» des individus adaptés aux positions de commandes ou d'obéissance, chacun étant convaincu du bien-fondé de son sort. Elle semble passer sous

silence la logique qui maintient les groupes sociaux dans leur univers culturel de classe d'une génération à l'autre.

Avec le concept de capital culturel, le paradigme radical touche à une racine importante du problème des inégalités d'accès à l'école et de réussite scolaire.

La notion de «capital culturel» introduite par P. Bourdieu et J. C. Passeron dans *La Reproduction* et redéfinie dans les *Actes* (1979) s'inscrit «en rupture avec les présupposés inhérents aussi bien avec la vision ordinaire qui tient le succès ou l'échec scolaire pour un effet des aptitudes naturelles qu'avec les théories du capital humain» et rompt avec les discours sur l'inégalité des performances scolaires en «mettant d'emblée l'accent sur l'inégale distribution entre les classes des instruments nécessaires à l'appropriation des biens culturels». (Cunha Neves, A, Eidelman, J. & Zagefka, 1983/1990, p. 130)

Le capital culturel est comme le capital économique. Tout comme l'argent est la clé de voûte qui nous permet d'entrer dans le monde de l'économie, les ressources culturelles d'origine familiale ou de l'environnement immédiat nous donnent accès à l'univers culturel de notre milieu et de la classe sociale à laquelle nous appartenons ou aspirons.

«Utilisateurs de l'enseignement, les étudiants en sont aussi le produit et il n'est pas de catégorie sociale dont les conduites et les aptitudes présentes portent davantage la marque des acquisitions passées» (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 25). Placée au moment où elle peut le plus facilement influencer et «in-former» les individus, dotée du pouvoir moral et du budget pour le faire, l'école va favoriser le passage à l'acte, la réalisation des potentialités individuelles dans le sens de l'univers culturel qui la régit elle-même. La vie des individus sera de plus en plus profondément marquée par cette consécration de son adéquation ou de son inadéquation culturelle face aux standards institutionnels de l'école.

Les auteurs ont diverses manières de dire ce qu'est le capital culturel. Ils parlent d'acquisitions, d'antécédents, d'hérédité et d'héritage. Plus concrètement, il peut s'agir de connaissances, de «culture générale», de traits de mentalité, d'habiletés, de ressources. Ces

ressources peuvent aussi bien être du temps, de l'argent, le statut que l'éducation même des parents. On note enfin que le capital culturel peut se présenter sous trois états : objectif (livres, objets d'arts, technologies de pointe), institutionnalisé (reconnaisances officielles, attestations, diplômes) et intégré (langage, attitudes, tendances). Toujours en relation, bien sûr, avec le milieu familial dans lequel l'individu a grandi et a été lentement façonné. Lentement et discrètement, car la famille transmet son capital culturel sans tambour ni trompette. «En fait, l'essentiel de l'héritage culturel se transmet de façon plus discrète et plus indirecte et même en l'absence de tout effort méthodique et de toute action manifeste» (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 34). L'influence éducative familiale est diffuse à travers toute la vie quotidienne : les gestes, les paroles, les décisions, les achats, les fréquentations, les conversations, les opinions, les récompenses, les reproches, etc. Une immersion à long terme en quelque sorte. Les conditions de vie, les limites et les possibilités que le capital culturel engendre, de même que les rapports que l'individu entretient avec tout cela n'a «pas besoin d'être consciemment perçu(s) pour contraindre les sujets à se déterminer par rapport à eux, c'est-à-dire par rapport à *l'avenir objectif* de leur catégorie sociale. Il se pourrait même, plus généralement, que l'action des déterminismes soit d'autant plus impitoyable que l'étendue de leur efficacité est plus ignorée» (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 43).

Bien avant d'arriver à l'école, les enfants sont acculturés. Personne ne vit dans une bulle de verre. Au fil des années, les jeunes enfants héritiers d'une culture particulière vont devenir des élèves, c'est-à-dire des enfants confrontés à «la culture standard» avec son cortège de pratiques «objectives», de programmes, de politiques, de mesures correctives et finalement d'évaluation, de sélection et de classement et de sanctions. La ressemblance ou non de son héritage avec le nouveau monde de l'école sera déterminant. Ou bien il dispose déjà d'outils culturels pour profiter de l'école au sens fort du terme, ou bien il se retrouve dans une dynamique continuelle d'adaptation et d'ajustement, de conversion même de mentalité. Lareau (1989), dans une recherche rapportée par Thompson (1995, pp. 248-250), conclut que les parents qui disposent d'une culture semblable à l'école peuvent beaucoup plus facilement intervenir activement pour supporter les apprentissages de leurs enfants. Non seulement ils disposent de ressources culturelles semblables à celles de



l'école, mais encore plus, ils ont souvent la certitude et l'expérience d'obtenir ce qu'ils demandent lorsqu'ils s'adressent au personnel de l'école. Il se crée alors ce que Lareau appelle une «interconnectivité» entre ces parents et l'école. À l'opposé, les parents qui ne disposent pas de telles ressources culturelles ont tendance à expérimenter une «séparation» par rapport à l'école.

Finalement, le concept de capital culturel nous fait voir qu'une dynamique pernicieuse est à l'œuvre à l'école. Les chanceux qui disposent d'un bon équipement culturel se développeront sans doute mieux. Les autres auront sans doute fort à faire. «Rigged educational lotteries in which those who have more of what the school requires gain more of what the school has to give, and those who have less of what the school requires get less of what the school has to give» (Thompson, 1995, p. 290). L'école a des attentes et des pré-requis implicites que seuls les élèves des classe supérieures possèdent : ««[T]he system demands uniformly of all its students that they should have what it does not give, i.e. the relation to language and culture exclusively produced by a particular mode of inculcation» (Bourdieu and Passeron, 1977, 128)» (Thompson, 1995, p. 15).

### Concept : culture.

La culture ainsi «capitalisée» depuis la tendre enfance est une réalité aux contours assez larges. Concept synthétique très englobant, elle est une sorte d'entité morale collective particulière et distincte qui se traduit dans des convictions, des actes, des modèles, des règles, des symboles, des idéologies et même des institutions. C'est un «héritage» porté par un groupe et alimenté par ses comportements, un héritage qui peut entrer en friction avec l'héritage d'un groupe particulier. D'une façon générale on peut définir la culture de la façon suivante.

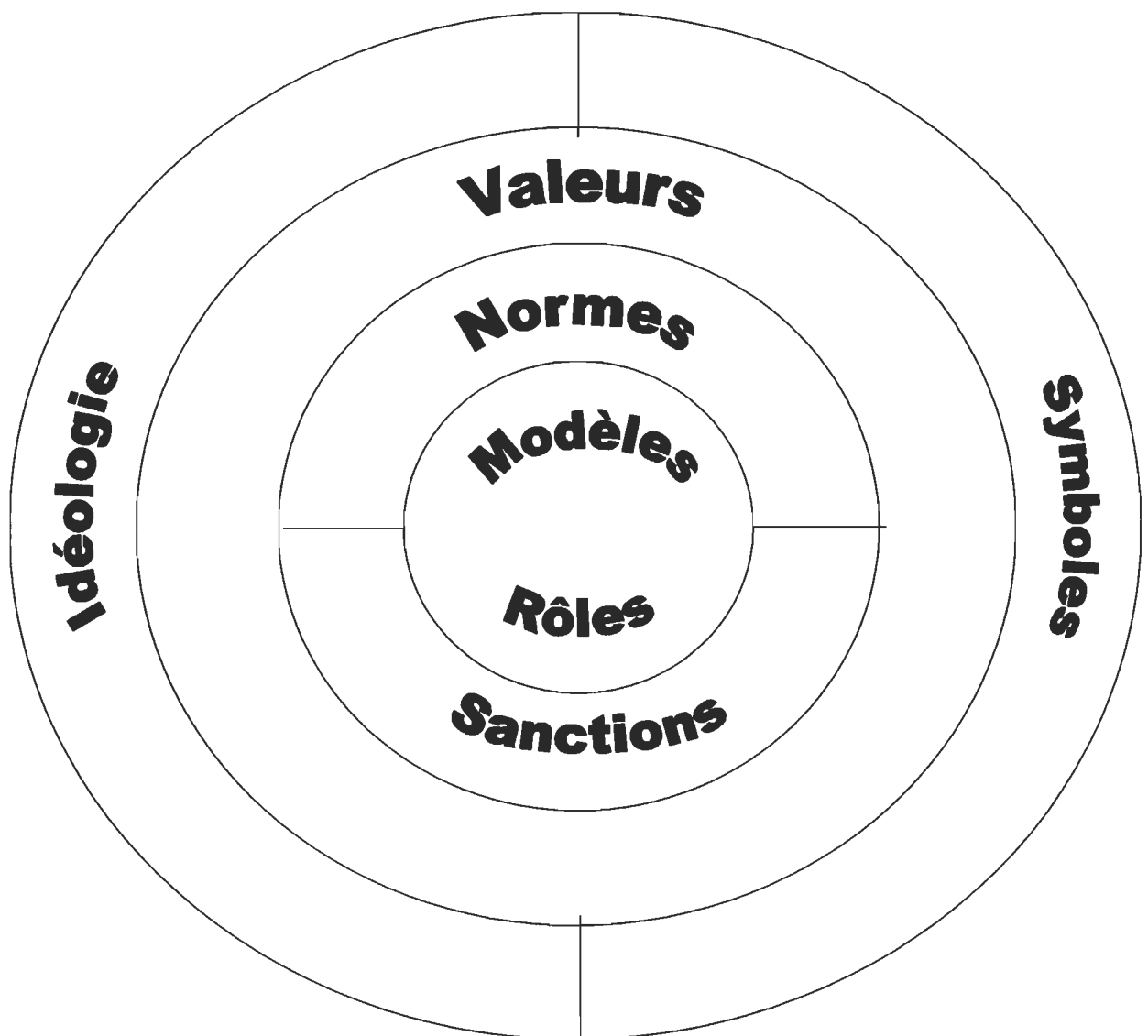
Nous pourrions définir la culture comme étant un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à

constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. (Rocher, 1968, vol 1, p. 111).

De manière (...) plus descriptive et plus opérationnelle, la culture peut être entendue comme un ensemble lié de valeurs, de normes, de sanctions, de rôles, de modèles, de symboles, de connaissances, d'idéologies élaborés par une société pour se maintenir de façon stable dans le temps (Cloutier, 1983, p. 76).

On peut représenter les principales constituantes de la culture de la façon suivante :

Figure 1. Représentation des composantes de la culture.



Les modèles culturels nous semblent être ce qu'il y a de plus immédiatement opératoire dans le champ de la culture. Ce sont «les comportements généralisés, standardisés et régularisés qui servent de guide pour distinguer dans une société ce qui est conduite admissible de ce qui ne l'est pas. Ils précisent les balises à l'intérieur desquelles les comportements sont jugés acceptables et indiquent donc la présence de variations possibles dans les comportements» (Cloutier, 1983, pp. 79-80). Les rôles détailleront ensuite les modèles pour indiquer aux membres d'un groupe culturel donné quels sont les comportements attendus de tel individu qui occupe telle position sociale.

Les modèles et les rôles sont inspirés par des valeurs qui en fondent la légitimité et l'attrait. Les valeurs sont comme une toile de fond qui assure la cohérence des modèles et une relative harmonie entre les individus. Les normes concrétisent les valeurs en accentuant ainsi le caractère significatif des modèles de comportements qu'elles inspirent.

Les sanctions servent à assurer la cohésion des conduites et leur conformité aux modèles établis. Qu'elles soient positives ou négatives, exprimant l'approbation ou la désapprobation, la gratification ou la répression, les sanctions exercent une fonction de contrôle social. Les sanctions et la socialisation sont comme les deux côtés d'une même médaille. Ensemble ils garantissent que les modèles sociaux soient intériorisés. Les sanctions, positives comme négatives, contraignent d'agir ; la socialisation convainc d'agir. Les premières opèrent à l'extérieur des individus en exerçant une pression sur eux. La deuxième opère de l'intérieur en amenant les individus à vouloir s'approprier la culture de leur appartenance, comme nous le verrons plus loin.

Le symbole et l'idéologie sont en quelque sorte le ciment de l'édifice culturel. Le symbole est quelque chose de visible. Avant d'être matérialisé dans un objet, un symbole est d'abord «quelque chose de symbolique». Le fait de poser tel geste, de proclamer telle conviction, de parler telle langue. Le symbole est agissant, visible, reconnaissable et suscite une adhésion émotive. Il permet de distinguer dans le quotidien ce qui fait partie ou ne fait pas partie de telle culture. Quant à l'idéologie, elle est l'armature rationnelle, la

justification logique de l'ensemble culturel. C'est là que sont les arguments, les raisonnements et les démonstrations. La recherche de sens et de signification y trouve des mots pour se dire. Ce sera éventuellement le «siège social» de la propagande et de la militance.

Les sociologues contemporains emploient généralement ce terme [l'idéologie] pour désigner un système d'idées et de jugements, explicite et généralement organisé, qui sert à décrire, expliquer, interpréter ou justifier la situation d'un groupe ou d'une collectivité et qui, s'inspirant largement de valeurs, propose une orientation précise à l'action historique de ce groupe ou de cette collectivité. (...) L'idéologie naturelle est une sorte de sociologie du premier degré ou de sociologie naturelle pour une collectivité donnée; dans l'idéologie, la collectivité se construit une représentation d'elle-même, elle se donne une interprétation de ce qu'elle est, en même temps qu'elle explicite ses aspirations. S'inspirant à la fois de certaines valeurs et de certains éléments de la situation, entre lesquels elle cherche à opérer une jonction, inspiratrice à sa manière de modèles culturels, de sanctions et de symboles, l'idéologie occupe assurément dans la culture une position privilégiée (Rocher, 1968, vol. 1, pp.127-128).

Le langage est l'outil privilégié de l'idéologie. Aucune idéologie n'est muette. Elles se disent toutes. C'est en parlant, en chantant, en écrivant que la culture explicitera ce qu'elle est et qu'elle pourra authentifier son existence. Elle pourra donc être proclamée, enseignée, prêchée et même imposée. L'école étant un monde de parole, de verbe oral et écrit, un lieu de transmission de connaissances et d'influence «modélisante», l'idéologie y trouve un lieu fort propice à sa floraison ! Ce n'est pas par hasard si les auteurs du paradigme conflictualiste voient l'école comme un outil majeur d'emprise idéologique, un «appareil idéologique d'État» (Althusser, 1970).

Chaque classe sociale trouve donc dans sa culture une manière propre de dire comment elle se perçoit elle-même, quelles sont ses aspirations, comment elle envisage son devenir. La culture de classe, sorte de monde mental et pratique, porte des couleurs particulières. Elle sera différente de la culture d'une autre classe et pourra même entrer en conflit avec elle.

Bernstein (1970, 1975) voit dans l'usage du langage la manifestation de la culture d'un groupe, allant jusqu'à l'expression d'un clivage culturel entre milieux sociaux favorisé ou pas. Il s'agit de sa «théorie des deux codes».

L'aspect le plus connu et sans doute aussi le plus discuté de l'apport de Bernstein est la «théorie des deux codes», l'opposition linguistiquement et sociologiquement pertinente entre deux types de langages, ou plutôt deux modalités d'utilisation du langage renvoyant à deux mondes de «rapport au langage», et supposant deux «orientations cognitives» différentes, deux façons de structurer l'expérience qu'on a du monde et de se situer soi-même par rapport au monde (monde physique, monde logique, monde social) : le «code restreint» (désigné primitivement comme «langage commun», ou «public langage») et le code «élaboré» (ou «langage formel», «formal langage») (Forquin, 1979/1990, p. 33).

La façon de parler étant donc aussi la façon de penser, Bernstein voit les usagers du code restreint limités au champ des nécessités du quotidien et aux raisonnements simples. Les usagers du code élaboré ajoutent au registre logique précédent la capacité d'opérations mentales complexes et originales. L'association de caractéristiques qualitatives paraissant spécifiques à telle ou telle classe sociale se fait presque sans y penser. Forquin (1982/1990), fait ici une liste très suggestive des caractéristiques culturelles que l'on peut spontanément attribuer à la classe dominante et que l'on retrouve articulées dans des pratiques modélisantes et idéologiques explicites à l'école.

Pour un certain nombre d'auteurs américains, la moins bonne réussite scolaire des élèves issus des milieux populaires refléterait le fait que les membres des catégories sociales «inférieures» («lower class» ou «working class») manifesteraient moins que ceux de la classe moyenne et supérieure («middle class») le goût de l'effort et de la compétition, le désir de réussir socialement, l'esprit d'ascétisme rationnel sacrifiant les satisfactions immédiates à des ambitions à plus long terme, en un mot la mentalité d'«entrepreneur puritain» sur laquelle la civilisation américaine se serait édifiée. Dans une culture où se trouvent privilégiés la maîtrise sur la nature, le souci de l'avenir, les

valeurs d'activité et d'individualité (cf. Kluckhohn et Strodtbeck, 1961), la réussite constitue une préoccupation primordiale (cf. Kluckhohn, 1970). Or Rosen (1956) le montre dans son étude du «syndrome d'accomplissement («achievement syndrome»), cette orientation vers les valeurs de réussite, qui va de pair avec des aspirations éducationnelles élevées, est liée significativement à l'appartenance sociale. (...) Le thème de l'opposition entre le futur et le présent revient fréquemment dans toutes ces études, la perspective à long terme, liée à la valorisation de l'éducation, apparaissant comme typique des classes supérieures. (pp. 66-67)

Vu du côté de la classe dominante, les difficultés ou les résistances scolaires de groupes d'élèves seront perçues négativement, en référant à leur propre idéologie, comme un manque d'ambition, de courage ou d'énergie si ce n'est pas tout simplement comme une preuve d'inaptitude. Vu du côté de la classe populaire, il est fort probable que l'ambition ne manque pas mais que la distance «culturelle» à parcourir soit tellement grande pour atteindre les objectifs «normaux» de l'école, que ces élèves ajustent leurs projets à ce qu'ils perçoivent comme atteignables réalistement. C'est dire l'importance de l'appartenance culturelle dans la perception et l'analyse des situations. C'est dire aussi que la logique culturelle de classe est liée à l'identité des individus bien avant d'arriver à l'école.

### Concept : socialisation.

La socialisation est un processus très actif dans la maturation personnelle et sociale des individus. Ce processus est déjà très engagé avant d'entrer à l'école. On peut dire sans se tromper que, dans l'histoire d'un individu, ce processus commence dès sa naissance. Naître, c'est bien sûr «venir au monde» ; arriver dans le monde physique et objectif. Mais c'est tout autant «venir à un monde» ; être introduit dans un monde culturel et subjectif. On va immédiatement entourer l'enfant d'une langue spécifique (et d'une façon de la parler), d'un réseau humain spécifique, de croyances spécifiques, d'habitudes spécifiques. On l'entoure, on l'acclimate, on l'acculture finalement. On lui crée une «normalité» toute

faite de comportements sur lesquels il se modèle, de normes auxquelles il obéit, d'idées qu'il accepte en bloc, de récompenses et de punitions qui l'amènent à s'ajuster.

La socialisation est un processus de structuration personnelle et sociale qui se fait à partir d'une interaction entre des données culturelles (modèles, valeurs, idéologie, etc.) circulant dans le milieu de vie d'une part et la «ruminant» que l'individu en fait d'autre part. Les composantes de la culture : valeurs, normes, rôles, sanctions, modèles de rôles, symboles, idéologies, nous cernent de toutes parts. Elles façonnent de manière constante, un peu à la manière de l'attraction terrestre ou de la pression atmosphérique. On en est témoin ou en ressent l'influence ou même la contrainte. Plus encore, la culture ne demeure pas hors de nous ; elle nous pénètre, structure notre monde intérieur. Son absorption, de passive qu'elle était au début de sa vie, devient de plus en plus active par la suite. Des mouvements de croyance et d'adhésion alternent avec des soubresauts de résistance et de contestation. Sous l'action d'expériences et d'agents sociaux, l'individu crée lentement sa synthèse personnelle par laquelle il vivra intérieurement et affichera publiquement son appartenance culturelle et sera un apport au maintien de sa culture.

Rocher (1968) définit en ainsi la socialisation :

Nous définissons la socialisation comme étant le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre» (Vol. 1, p. 132).

L'environnement social, c'est au point de départ la famille et le bout de société qui la contextualise, mais cela inclut bientôt l'école. Et l'école est un puissant agent de socialisation. L'école a aussi ses modèles, ses rôles, ses valeurs, ses normes, ses sanctions, ses symboles et son idéologie. La culture familiale dispose déjà de toutes ces composantes et s'est chargé de les transmettre aux enfants. Mais l'école, elle, dispose de toute la force de l'institution et du mandat social pour influencer très officiellement et de façon très organisée et systématique les individus qu'elle reçoit. Quand on entre à l'école, on entre

aussi dans «un» monde. Si, dans ce nouveau monde, on reconnaît ce qui nous structure depuis longtemps, l'école sera un apport éventuellement déterminant dans notre évolution personnelle, cognitive et professionnelle. Si, au contraire, nous avons l'impression d'être tombé «ailleurs», dans un autre monde, l'expérience scolaire pourra devenir fort ardue.

Nous avons vu que l'école véhicule explicitement la culture de la classe dominante. Pour reprendre l'idée de Bernstein auquel nous nous référons plus haut, il est clair que l'école privilégie l'usage d'un code langagier complexe, qui correspond culturellement à un groupe d'élèves et seulement à ce groupe. Young (1971, in Forquin, 1983/1990, pp. 108-110), s'intéressant à la hiérarchisation des savoirs scolaires, confirme cette observation. «Les plus prestigieux [savoirs scolaires], les plus «rentables» socialement, sont généralement, dans nos sociétés, les plus abstraits, les plus coupés de la vie quotidienne et révèlent le privilège de la culture écrite et alphabétique sur les formes orales d'échange et de communication» (p. 108).

La socialisation gérée par l'école va dans «une» direction, répond aux prescriptions de la culture de la classe dominante. Les auteurs du paradigme radical y ont reconnu une des missions centrales de l'école. Si on tient compte d'autres façons de voir et d'analyser les choses, c'est par «pédagogie» ou par accommodement. L'idéologie de la complexité, du succès à tout prix, de l'investissement en vue de bénéfices futurs, du sacrifice, de la chance offerte à tous demeure présente. Malgré des obstacles académiques et contextuels qui peuvent être écrasants, l'idéologie de la culture scolaire pourra venir à bout de toutes les contraintes et pousser des individus à développer des aspirations irréalistes et difficiles à atteindre. (cf. MacLeod, 1987, pp. 125-126 in Thompson, 1995, p. 20). La socialisation par l'école montre à tout le monde qu'il y a une place pour chaque personne et que chaque personne doit se préparer pour sa place. Mais il semblerait que les meilleures places, en termes de statut socio-économique futur, sont pour les tenants de la culture promue par l'école et pour quelques «convertis». L'école opère une division entre les élèves et entre les sexes (Baudelot & Establet, 1992, p. 142).



Les normes scolaire en sont l'un des instruments [de la division entre les élèves]: en imposant à tous ce qui n'est pratiquement réalisable - et réalisé - que par la minorité d'enfants issus de la bourgeoisie, en identifiant scolarité normale et scolarité des enfants de la bourgeoisie, elle renvoie à l'anormalité, à la pathologie, voire à la débilité l'immense majorité des enfants des classes populaires» (Baudelot & Establet, 1971, p. 216). En cela, l'école serait malgré reproductrice malgré elle.

### Concept : reproduction.

Nous avons déjà traité plus haut du concept de reproduction en faisant état des théories conflictualistes ou radicales. Le principal grief de ce groupe d'auteurs à l'égard de l'école est en effet que l'école reproduit les rapports de classe présents dans la société.

Disposant d'une longue période de temps et de ressources suffisantes pour modeler les individus, formant la «force de travail» et travaillant à «l'inculcation de l'idéologie bourgeoise» (Baudelot et Establet, 1971, pp. 287-288), l'école est un instrument majeur de reproduction culturelle et de reproduction sociale. Au plan culturel, elle propage la perception que la culture de la classe dominante est «la» vraie façon de penser et de faire les choses. «L'image aristocratique de la culture et du travail intellectuel présente de telles analogies avec la représentation la plus commune de la culture accomplie qu'elle s'impose même aux esprits les moins suspects de complaisance envers les théories de l'élite» (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 39). Au plan social, l'école contribuera à maintenir les types de rapports entre les groupes sociaux. Les inégalités de «capital culturel» existent avant que l'école ne se mette à évaluer et sélectionner les élèves dans divers cheminements académiques. Ces inégalités préexistantes aux interventions scolaires se trouvent reflétées dans le travail de sélection de l'école. Ce qui fait qu'on finit par retrouver habituellement les membres des mêmes groupes sociaux dans les mêmes classements. Selon certains auteurs, l'issue de l'aventure scolaire est donc relativement prévisible lorsqu'on considère l'origine sociale des élèves.

Évidemment, personne ne claironne ce processus sur les toits. Sinon ça ne pourrait pas marcher. Il ne faut pas que ce soit su !

Une condition supplémentaire est nécessaire cependant pour que joue ce mécanisme de conversion des inégalités culturelles en inégalités scolaires : qu'il soit méconnu comme tel. C'est «l'idéologie du don» qui assure cette transmutation des apparences, en faisant percevoir comme inégalités naturelles entre individus (cf. aussi Bisseret, 1975) ce qui est en fait le produit d'une différenciation sociale (Forquin, 1980/1990, p. 48).

L'idéologie du don et de la méritocratie est légitimée par le processus de socialisation. Les talentueux (les «bons») réussissent parce qu'ils sont talentueux et ils occuperont dans leur futur une position sociale et économique enviable. Les moins talentueux (les «mauvais») ne réussissent pas parce qu'ils ne sont pas talentueux et ils occuperont dans leur futur la position sociale et économique qu'ils pourront étant donné qu'ils ne sont pas capables de faire mieux ou, pire encore, parce qu'ils n'ont pas voulu faire mieux.

Les nombreuses mesures de compensation imaginées par le système scolaire renforceront encore cette situation. L'école fera preuve de désintéressement et de générosité en déployant ses ressources humaines et financières pour «faire l'impossible» pour aider les élèves en difficultés. Qui peut être contre les orthopédagogues, les éducateurs spécialisés, les cours de rattrapage, les examens de reprise et même les reprises d'année ? Sans tout voir négativement, puisque ces services sont sans doute utiles, il reste que ce train de mesures d'aide va accentuer la responsabilité personnelle des individus dans leurs difficultés scolaires. Ils demeurent totalement responsables de leurs succès ou de leurs échecs, peu importe d'où ils sortent. S'ils échouent ou abandonnent, ils en seront responsables ; ils seront coupables. C'est à se demander si l'école n'est pas, culturellement, une sorte d'auberge espagnole où on ne trouve que ce qu'on y apporte ! Les attentes des instances scolaires sont grandes à l'égard des antécédents de formation et du support familial aux apprentissages. Toute protestation à l'endroit de l'école est découragée ou tout au moins difficilement recevable. Dans ce contexte les résistants se démarquent de façon notoire.

En résumé :

L'école constitue l'une des principales agences de transmission de la culture qui, d'une part, prépare les ouvriers et ouvrières à occuper des places spécifiques dans la société en leur permettant d'acquérir certaines habiletés et, d'autre part, surtout leur inculque les attitudes de soumission et de dépendance qui sont liées à leur condition. L'école fait de même pour les futurs managers et agents d'encadrement sauf que, dans ce cas, les attitudes transmises sont celles associées à la direction, au leadership et au commandement. Chaque groupe social, chaque classe ou fraction de classe intègre ces prédispositions à la soumission ou au commandement et l'efficacité avec laquelle se déroule ce processus d'intégration sociale explique en partie l'absence de révolte ou de conflits ouverts. Et ce, d'autant plus que ce processus commence très tôt: dès l'enfance à l'intérieur de la famille, et dès le début du cycle scolaire (Cloutier, 1983, p. 84).

Pour comprendre encore mieux : la multiréférentialité.

Les explications que donnent les théoriciens radicaux de la misère académique des classes populaires sont séduisantes. Elles font des analyses mordantes de la réalité scolaire et offrent aux éducateurs et aux administrateurs en quête d'améliorations systémiques bien des sujets de réflexion et d'inspiration. Certaines conclusions peuvent même paraître surprenantes, comme dans la théorie de la résistance :

Classes were now depicted as «battlefields», and working class students as «combative» and «recalcitrant» (Willis 1981, CCCS 1980, Giroux 1983, McLaren 1986, Fernandez 1988). (...) The students' actions symbolize an ability to «penetrate» the middle class mobility ethic with critical insights into the real, degraded meaningfulness of work in capitalism. This rejection of school qualifications is held as a critique of credentialism and the commodification of knowledge, and a recognition of de-skilling in society (Willis 1977). (Davies, 1992, pp. 32 et 41)

Dans de telles affirmations, les chercheurs font évidemment une relecture des données du terrain à partir de cadres théoriques particuliers.

Nous partageons l'analyse de Bourdieu quoiqu'elle n'explique pas tout. La théorie du capital culturel comme explication de la reproduction des classes sociales favorisée par le système scolaire ne rend pas compte de tous les cas. Ce ne sont pas tous les enfants de parents de classe populaire qui ne vont pas à l'université, et ce ne sont pas tous les enfants des classes dominantes qui y vont. La vision qui se dégage de cette théorie est statique (Thompson, 1995, p. 18) et le processus de l'habitus demeure inexploré (Henriot-Van Zanten, Derouet et Sirota, 1987, p. 93).

Critics claim that Bourdieu's analyses is overly reminiscent of deterministic models (for studies indicating the usefulness of Bourdieu's work for analyzing educational achievement, aspirations, and cumulative disadvantage see DiMaggio, 1982, Lamb, 1989, and McClelland, 1990; and for research that questions the notion that cultural capital affects educational achievement see Halsey, Heath and Ridge, 1980, DeGraaf, 1986, and Katsillis and Robinson, 1990). The reproduction process, they say, seems to work too smoothly. Swartz (1977) makes note of this process: «... objective structures tend to produce structured subjective dispositions that produce structured actions which, in turn, tend to reproduce objective structures» (p. 584). In other words, there seems to be little chance of breaking the cycle of despair. (Gorman, 1994, p. 13)

Les théories radicales dénoncent les inégalités, les injustices, la « fatalité » de la reproduction sociale, ironique ou pas, mais elles ne nous permettent pas vraiment de voir concrètement par quels détours pratiques se construisent effectivement les inégalités sur le terrain familial et scolaire. Toutes ces recherches, souvent normatives, quantitatives, concluent sur des généralisations macro-sociologiques. À elles seules, les approches normatives, structurales, ne suffisent pas pour arriver à une compréhension complète des phénomènes d'inégalités scolaires dans le quotidien des interactions interpersonnelles (Falk, 1976, p. 15-16). Personne ne met en doute l'existence de conditions sociales qui facilitent la carrière scolaire des uns et handicapent celle des autres. Mais les recherches

statistiques et corrélationnelles ne peuvent que présumer de ce qui se passe à l'intérieur même de l'école.

While schooling is recognized as an intervening process between background social context and later economic and academic attainment, the school has been treated as a « black box » in between input and output factors. Indices of schooling have been examined, such as the number of books in the school library, the amount of equipment in science laboratories, the opinions of teachers and administrators toward the school. But what actually happens inside schools, in classrooms, in educational testing situations, at recess, in lunchrooms, in teachers' lounges, on a practical everyday bases has not been examined by the researchers who debate the influence of schools. (Mehan, 1979, pp. 4-5)

On a donc avantage à tirer parti à la fois de la macro et de la microsociologie, du paradigme normatif et du paradigme interprétatif pour « déplier » plus complètement la connaissance du processus structurel et interactionnel des inégalités flagrantes de cheminement scolaire des individus. « Patricia Adler, Peter Adler et Andrea Fontana estiment que le développement de ce qu'ils appellent la sociologie de la vie quotidienne a contribué à réaliser la synthèse entre les niveaux micro et macro » (Coulon, 1993, pp. 33). Avec une approche mutiréférentielle, nous avons ainsi une meilleure possibilité de voir « l'inégalité en train de se faire » (Coulon, 1993, p. 118 ; 1988/1990, p. 205).

Le niveau micro ne se résorbe pas entièrement dans le niveau macro, pas plus que le macro ne peut se ramener à la somme des phénomènes et des événements observés au niveau micro. On ne saurait donc prétendre que la prise en compte d'un seul niveau d'analyse puisse rendre totalement compte de la complexité d'un phénomène, comme l'a montré Jacques Ardoino en forgeant la notion de multiréférentialité dans le contexte de la recherche en éducation. La multiréférentialité, qui est un concept qui convoque plusieurs disciplines, plusieurs démarches, plusieurs paradigmes, voire plusieurs approches contradictoires, permet de dépasser le cap des disciplines monoréférentielles

afin d'accéder à une meilleure intelligibilité des phénomènes étudiés. » (Coulon, 1993, p. 58)

Se rapprocher de la vie quotidienne pour mieux comprendre un phénomène que la macro sociologie a clairement repéré ne signifie donc pas que nous nous situerions alors dans une sorte de « vide social » (Derouet, Henriot-Van Zanten, et Sirota, 1982/1990, p. 188). Il peut y avoir un apport mutuel fort constructif entre la macro et la micro sociologie.

Selon A. Cicourel, les micro-sociologies ne peuvent (...) pas ne pas tenir compte de ce que les interactions se déroulent dans un cadre social global, pas plus que les macro-sociologies ne peuvent ignorer les micro-processus. Car si la recherche qui s'appuie sur des cadres micro-sociaux fait tacitement référence à des cadres sociaux plus larges, à l'inverse, l'étude macro-sociale d'organisations, ou de mouvements historiques, fait indirectement référence aux micro-activités de la vie sociale qui les composent. (Coulon, 1993, pp. 48 ; se référant à Cicourel, 1981).

C'est dans cette perspective que nous aborderons la méthodologie de la présente recherche.

### **CHAPITRE III**

#### **Méthodologie**

Nous nous proposons, dans cette recherche, d'observer des manifestations du processus interprétatif qui génère les inégalités dans le cheminement scolaire des élèves de l'école secondaire Bermon. Ou, comme nous le mentionnions au chapitre I, comment l'écart culturel entre la culture de l'école et celle des jeunes est un facteur d'échec scolaire à l'école secondaire Bermon. À la suite de Mehan (1979, pp. 120-121) et de Coulon (1988/1990, p. 210), nous prenons pour acquis que l'héritage de la culture, de conditions socio-économiques et des expériences passées, jointes aux attitudes du personnel scolaire, ont une influence marquante sur la performance scolaire des élèves. Nous souhaitons arriver maintenant à identifier certaines composantes de la manière de construire leur quotidien par des jeunes et des adultes à l'école, qui créent les inégalités de performance. Finalement, par l'examen des raisonnements sociologiques pratiques, nous nous proposons de voir de plus près les inégalités en train de se renforcer.

Nous porterons notre attention sur la manière dont les élèves s'y prennent pour vivre d'une façon sensée et pertinente à leurs propres yeux leur expérience scolaire, qu'elle soit faite de réussites ou d'échecs. Nous considérerons « l'ordre social » scolaire par l'angle des personnes qui y vivent, principalement les élèves eux-mêmes. Nous rechercherons des manifestations de leurs façons d'interpréter les situations, leurs interrelations, leurs confrontations avec les règles et les attentes de l'école. Le mode d'investigation (au sens le Lessard-Hébert et al., 1990, p. 162, note 14) que nous utiliserons pour ce faire sera l'ethnométhodologie. Celle-ci nous permettra d'envisager le problème des inégalités

scolaires autrement, plus près du terrain quotidien, dans un esprit de multiréférentialité, comme nous le mentionnons à la fin du chapitre précédent, c'est-à-dire en orientant nos efforts pour dépister les manifestations réelles, quotidiennes de ce que notre cadre de référence nous a indiqué de façon plus générale. Pierre Bourdieu lui-même (1987, pp. 150-151, in Coulon 1988/1990, p. 210), en fin de carrière, penchait vers une telle perspective de recherche.

### Le raisonnement sociologique pratique.

Ce sont aux « raisonnements sociologiques pratiques » des membres des sous-groupes de la communauté scolaire que nous nous intéresserons. Garfinkel a fait de ces raisonnements et de leur contexte pratique l'objet de l'ethnométhodologie : « l'étude du raisonnement pratique quotidien en tant que fondement de toute activité humaine » (Cicourel, 1972/1979 p. 133).

Ethnomethodological studies analyze everyday activities as members' methods for making those same activities visibly-rational-and-reportable-for-all-practical purposes, i.e., 'accountable', as organizations of commonplace everyday activities. (...) Their study is directed to the tasks of learning how members' actual ordinary activities consist of methods to make practical actions, practical circumstances, common sense knowledge of social structures, and practical sociological reasoning analyzeable [sic] ; and of discovering the formal properties of commonplace, practical common sense actions, 'from within' actual settings, as ongoing accomplishments [sic] of those settings. (Garfinkel, 1967, pp. vii-viii)

À la suite de Schutz (1953), Garfinkel (1967, pp. 263-270) porte une grande attention aux différentes formes de rationalités des individus dans leur effort permanent de création d'un « ordre social » ici et maintenant.



L'enjeu sera donc pour nous de trouver les raisonnements pratiques dont se servent les élèves pour donner du sens à leur expérience scolaire. Ces pratiques de « sociologie profane » (Garfinkel, 1967, p. 2) sont d'autant plus discrètes que les individus eux-mêmes n'ont que peu ou pas conscience de les mettre en application. C'est d'ailleurs ce qui constitue leur qualité de « membre » d'un sous-groupe. Ils partagent avec les autres membres un certain nombre de types de comportements, d'attitudes, de raisonnements et d'attentes qui ont comme avantage principal de créer des interrelations compréhensibles et de procurer un sentiment de certitude, de solidité relationnelle, un « ordre social » cohérent (Coulon, 1987, p. 45). C'est ce qu'on appelle « maîtriser le langage naturel » (Benson et Hughes, 1983, p. 194 ; Coulon, 1987, p. 43 et 83 ;). À titre de membre, l'individu sait comment agir et s'exprimer pour continuer d'être reconnu comme « normal » dans son groupe social ; mais, comme le précisent Benson et Hughes, « for them it is a matter of knowing 'how' rather than knowing 'that' » (1983, p. 33, note 31). Ce qui fait dire à Mehan (Mehan, 1979, p. 165) que les individus ne « suivent pas » les règles, mais les « appliquent » tout bonnement. Garfinkel, dans ses *Studies* (1967, p. 38-53), explique abondamment les composantes et les attentes inhérentes à cette connaissance de sens commun de la structure sociale. Plusieurs conditions (détaillées dans l'appendice A) interagissent pour créer un contexte dynamique dans lequel les personnes reconnaissent « qu'elles savent de quoi elles parlent ». Une personne « membre » dispose « d'un ensemble de procédures, de méthodes, d'activités, de savoir-faire, qui la rendent capable d'inventer des dispositifs d'adaptation pour donner sens au monde qui l'entoure » (Coulon, 1987, p. 45). C'est à tout un travail de structuration que les membres se livrent, faisant émerger des faits sociaux qui deviennent « externes et contraignants comme une partie du monde qui est à la fois de notre [leur] fabrication et au-delà de notre [leur] fabrication » (Mehan et Woods, 1975, in Sirota, 1987, p. 81). « L'ordre social est constamment créé, construit, négocié » (Cinnamond, 1992, p. 16, in Charest, 1994, p. 743). Une relation de bonne foi entre les membres (cf. appendice B) permet à ce travail de se faire en douceur, assurant sa cohésion au quotidien. L'approche ethnométhodologique est un exercice d'analyse et de compréhension qui va au-delà du contenu matériel des conversations et des actions.

L'ethnométhodologie est la recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner sens et en même temps accomplir leurs actions de tous les jours: communiquer, prendre des décisions, raisonner. (...)

Autrement dit, l'observation attentive et l'analyse des processus mis en oeuvre dans les actions permettraient de mettre à jour les procédures par lesquelles les acteurs interprètent constamment la réalité sociale, inventent la vie dans un bricolage permanent. Il sera donc capital d'observer comment les acteurs de sens commun produisent et traitent l'information dans les échanges et comment ils utilisent le langage comme une ressource; en bref comment ils fabriquent un monde 'raisonnable' afin de pouvoir y vivre. (Coulon, 1987, p. 26 et 28)

Nous voulons trouver sur le terrain quels sont les raisonnements, les arguments, les décisions, les attitudes qui permettent de voir chez les uns et les autres les inégalités scolaires en train de se faire. Pour dégager ces « contenus », nous accorderons beaucoup d'importance au langage des « membres » (Bachmann, Lindenfeld et Simonin, 1981, p. 140). Notre connaissance de quatre ans de la vie quotidienne de l'école secondaire Bermon nous permet de privilégier cet angle sans craindre trop de distorsion. Il nous faudra évidemment être très attentif à toutes les références « ad hoc » pigées dans notre expérience pratique de ce milieu pour ne pas trahir le sens réel que les membres véhiculent dans leurs raisonnements sociologiques pratiques (Soloski et Daley, 1977, pp. 13-14 et 24). Référencer à sa connaissance du milieu pour « remplir » les espaces laissés par les informations manquantes est une pratique commune, en recherche comme dans la vie courante. Le « ad hocing », ou la notion de « et caetera », est un mécanisme bien connu en ethnométhodologie. Il conviendra que nous demeurions critique à propos du glissement inopiné vers cette procédure dans la poursuite de notre recherche. Nous devons en effet faire montre de la plus grande ouverture possible à toutes les formes de raisonnements sociologiques pratiques quels qu'ils soient, ce que les ethnométhodologues appellent l'attitude d'« indifférence ethnométhodologique » (Garfinkel et Sacks, 1970, pp. 345-346, in Coulon, 1987, pp. 73-74).

La durée de notre séjour dans le milieu et la connaissance que nous en avons retirée, de même que la documentation de la procédure suivie et la possibilité de vérifier les entrevues assument la fidélité de la recherche. Nous estimons aussi notre démarche valide étant donné la pertinence de la procédure que nous présentons dans ce chapitre, la cohérence logique de l'analyse et de l'interprétation des entrevues, le recours à d'autres catégories de personnes en plus des élèves en difficulté, le respect des faits et l'attention portée aux données apparemment contradictoires en cours d'analyse.

### La méthode documentaire d'interprétation.

Pour mener notre recherche d'informations à bonne fin, nous utiliserons la méthode documentaire d'interprétation. Garfinkel a exprimé sa préférence pour cette méthode, profitable autant en sociologie profane que professionnelle, pour décrire les manifestations des raisonnements sociologiques pratiques et les rapports (« accounts ») que les membres en font (Benson et Hughes, 1983, pp. 89-90 et 93). Comme dans une poupée russe, l'apparence du comportement ou du langage renvoie à quelque chose d'autre, caché à prime abord mais inhérent à sa réalité. Voici comment Garfinkel présente la méthode documentaire d'interprétation :

According to Mannheim, the documentary method involves the search for '... an identical homologous pattern underlying a vast variety of totally different realizations of meaning.'

The method consists of treating an actual appearance as 'the document of', as 'pointing to', as 'standing on behalf of' a presupposed underlying pattern. Not only is the underlying pattern derived from its individual documentary evidences, but the individual documentary evidences, in their turn, are interpreted on the basis of 'what is known' about the underlying pattern. Each is used to elaborate the other.

The method is recognizable for the everyday necessities of recognizing what a person is 'talking about' given that he does not say exactly what he means, or in recognizing such common occurrences and objects as mailmen, friendly gestures, and promises. (Garfinkel, 1967, p. 78)

La méthode documentaire d'interprétation sera utile pour faire face à l'indexicalité du langage, c'est-à-dire à son caractère contextuel, souvent délibérément vague et toujours à décoder (Garfinkel, 1967, pp. 40-42). « Thomas Wilson résume la méthode documentaire comme

“un procédé qui consiste à identifier un '*pattern*' sous-jacent à une série d'apparences, de telle sorte que chaque apparence soit considérée comme se référant à, étant une expression du, ou un « document du » '*pattern*' sous-jacent. Toutefois, le '*pattern*' sous-jacent lui-même est identifié à travers ses apparences individuelles concrètes, de telle sorte que les apparences reflétant le '*pattern*' lui-même se déterminent réciproquement” (p. 68).

Un *pattern*, c'est un modèle d'arrière-plan, c'est une catégorie qui donne sens à l'expérience sociale sans cesse renouvelée. Il faut comprendre « *pattern* » comme ce qui est « *accountable* », c'est-à-dire rapportable-observable-descriptible, qui renvoie à un sens, et donc à un processus d'interprétation, dans la mesure où, comme le souligne Jacqueline Signorini, « le langage est le milieu naturel d'exhibition et de confection des *patterns* » (p. 78). Nous sommes en effet sans cesse à la recherche de « *patterns* » dans la conduite de nos conversations quotidiennes, sinon nos échanges n'auraient pas de sens. Les « *patterns* » sous-jacents doivent impérativement être convoqués pour compenser et faire échec à l'irréductible indexicalité du langage. (Coulon, 1993, p. 204)

L'approche ethnométhodologique et la méthode documentaire d'interprétation nous procureront l'outillage interprétatif nécessaire pour observer les mécanismes de production des inégalités dont tant de recherches statistiques et corrélationnelles ont repéré l'existence et que plusieurs théories ont déjà tenté d'expliquer de diverses façons. Notre pratique

professionnelle nous a souvent permis de toucher du doigt les manifestations de ces mécanismes. Cette fois, nous comptons procéder à une analyse plus systématique pour débusquer les manifestations du processus.

De façon plus opérationnelle, voici quelques caractéristiques pratiques de l'utilisation de la méthode documentaire d'interprétation dans une recherche sociologique (résumé de Garfinkel, 1967, pp. 97-99).

1. L'enquêteur est confronté à des « possible state of affairs » qui se modifieront de façon imprévisible (vague, unknown) selon les décisions méthodologiques qu'il prendra.
2. Même s'il a une idée de ce qu'il compte trouver en bout de ligne, l'enquêteur ne dispose que d'ébauches de procédures en interaction constante (« ad hoc tactics ») avec les événements.
3. Les indices trouvés à même l'action amènent souvent l'enquêteur à redéfinir rétrospectivement les caractéristiques des événements.
4. Il est fréquent que les conséquences anticipées des scénarios possibles (« courses of action ») ne soient pas celles qui se produisent effectivement.
5. C'est souvent après avoir identifié un « actual state of affairs » que l'enquêteur l'interprétera rétrospectivement comme le but vers lequel ses efforts étaient orientés.
6. Plus précisément, c'est souvent seulement dans l'exercice même d'une stratégie de recherche (« actual manipulation ») que se clarifie la nature de ce que sera le « future state of affairs ». Le but de l'enquête, dont les traits sont d'abord flous, peut être progressivement défini dans le sillage des actions que l'enquêteur entreprend.
7. Composant avec des informations incomplètes, l'enquêteur ne peut estimer avec précision la pertinence et la valeur de tel ou tel type d'interaction.

8. Les informations utilisables pour fin de choix de stratégie étant rarement codifiées, aucun estimé mathématiquement rationnel ne peut être fait sur la probabilité de succès ou d'échec de telle ou telle stratégie.

### Entrevues.

Pour colliger les données, nous avons opté pour la formule de l'entrevue collective. L'accent sera donc mis, tel qu'annoncé précédemment, sur l'analyse du langage pour identifier les raisonnements sociologiques pratiques. La présence de quelques membres du même sous-groupe devrait faciliter l'aisance du langage vraiment naturel, les uns devant confronter leurs raisonnements au jugement des autres. Les contenus rapportés par les entrevues devraient ainsi véhiculer de façon plus fiable les raisonnements sociologiques pratiques des membres. Pour obtenir un rapport d'entrevue analysable le plus complet possible, les entrevues seront enregistrées sur bandes vidéos VHS et transcrites avec le logiciel de traitement de texte Microsoft Word 97 en numérotant chaque intervention de façon distincte. Les bandes vidéos et leurs transcriptions intégrales sont conservées chez l'auteur du rapport de recherche.

Les entrevues seront structurées. Auprès des élèves, des enseignants et de la direction, elles favoriseront l'expression de leurs pratiques et de leurs opinions à partir de questions ouvertes portant sur divers aspects du vécu académique, disciplinaire et socio-culturel à l'école secondaire Bermon.

Séquence des groupes reçus en entrevues et les types d'entrevues associés :

- la direction de l'école ;
- 2 groupes de 3 enseignants;
- 2 groupes de 6 élèves en difficulté;

- 2 groupes de 6 élèves forts;
- les parents d'élèves en difficulté ;
- les parents d'élèves forts.

Les entrevues auprès des parents faciliteront l'expression de leurs pratiques et de leurs opinions à partir de questions ouvertes sur l'utilité de l'école, son organisation et leur rôle parental dans l'éducation de leurs enfants. Ces entrevues serviront à éclairer les données obtenues lors des entrevues des élèves. (Les questionnaires se trouvent à l'appendice C.)

#### Population de notre étude.

La population de notre étude consiste en 12 élèves en difficulté, 12 élèves en succès, leurs parents respectifs, 3 enseignants expérimentés, 3 enseignants jeunes en carrière et le directeur de l'école.

##### *A) Les élèves.*

La population visée est celle des élèves de 13-16 ans les plus en difficulté (résultats académiques, discipline, fréquentation scolaire) et présentant une tendance au décrochage scolaire. Douze élèves seront identifiés.

Raisons:

- une population réduite permettant l'utilisation de la technique d'entrevue comme principale source d'information directe;
- longue expérience scolaire de marginalité dont ces élèves sont en mesure de parler explicitement;

- cibler les cas les plus patents qui devraient permettre de faire émerger de façon plus claire une confirmation ou une infirmation de l'hypothèse de recherche.

Dans l'analyse, cette population sera mise en rapport avec un nombre égal d'élèves du même âge et de la même école, perçus par les professeurs et la direction comme particulièrement doués et performants au plan académique.

Modalités de sélection des élèves en difficulté:

1. Ils ont entre 13 et 16 ans.
2. Ils sont en âge de scolarisation obligatoire au sens de la loi.
3. Ils sont classés en 2e, 3e ou 4e secondaires.
4. Ils ont tous dépassé le niveau de 1ère secondaire, donc ont eu le temps de faire leur «marque» à l'école secondaire et sont connus d'expérience par les intervenants de l'école.
5. Aucun n'est classé en 5e secondaire puisqu'il n'y a pas de niveau 5e secondaire à Bermon étant donné le manque d'espace physique pour ce faire.
6. La sélection sera faite d'abord en listant les élèves, filles ou garçons, qui ont eu les résultats sommatifs les plus faibles à la fin de l'année scolaire 1996-1997.
7. La sélection sera raffinée en faisant appel au jugement de la direction et de quelques enseignants qui ont enseigné à ces élèves en 1996-1997, s'appuyant sur des critères de fréquentation scolaire, de qualité de travail académique, de discipline et de tendance au décrochage scolaire.
8. Calcul du nombre d'élèves en difficultés sélectionnés:
  - il y a 11 groupes d'un maximum de 32 élèves chacun en 2e, 3e et 4e secondaire;



- on peut évaluer à 20% le nombre d'élèves en échec ou en risque d'échec annuellement;
- la clientèle visée représente donc au moins 20% de 352 élèves: 70 élèves;
- on estime satisfaisant un échantillon de 15%: 11 élèves;
- 4 élèves par niveau de classement apparaît donc suffisant: 12 élèves à sélectionner.

#### Modalités de sélection des élèves forts:

9. La sélection des élèves forts se fera d'une manière semblable à celle décrite aux items 1 à 7 décrits ci-haut (remplaçant le critère de décrochage scolaire par celui du désir de poursuivre des études supérieures).

#### 10. Calcul du nombre d'élèves forts sélectionnés:

- 12 élèves en difficultés à sélectionner sur 70 soit 17%;
- il y a 1 groupe d'élèves forts (groupe 01) par niveau de classement à Bermon;
- étant donné la dimension réduite du bassin démographique alimentant Bermon à partir du primaire, on sait que 75% seulement des élèves regroupés en 01 correspondent à des élèves forts de «premier choix» lors du passage primaire-secondaire et lors de la promotion d'un niveau à l'autre au secondaire;
- 75% de 3 groupes 01 d'un maximum de 32 élèves chacun donne 72 élèves;
- 17% de 72 élèves vraiment forts en 01 donne 12 élèves à sélectionner.

Tous les élèves, qu'ils soient forts ou en difficulté, participent librement aux entrevues et avec l'accord de leurs parents.

*B) Les enseignants.*

Des entrevues seront faites auprès d'enseignants de l'école secondaire Bermon pour mettre en évidence des éléments du processus de socialisation opéré dans cette école.

Modalités de sélection des enseignants:

1. Il y a environ 35 enseignants, à temps plein et à temps partiel, à Bermon depuis 3 ans. On applique aux enseignants la proportion de 17% déjà appliquée au élèves, ce qui donne 6 enseignants à sélectionner.
2. Ils ont tous au moins 2 années d'expérience à Bermon afin d'avoir été exposés pendant une période suffisamment longue à la culture organisationnelle de l'école.
3. L'expérience du personnel enseignant à Bermon est de durée très variée. On y retrouve principalement des enseignants en début de carrière et des enseignants en fin de carrière.

Les enseignants à sélectionner se répartiront comme suit:

3-5 années d'expérience:	3 enseignants
25 années d'expérience et plus:	3 enseignants.

*C) Les parents.*

Les parents des élèves en difficulté puis les parents des élèves en succès seront invités à deux rencontres collectives distinctes en soirée, à l'école secondaire Bermon.

### Instrument : questionnaires d'entrevues

Ces questionnaires (cf. appendice C) ont été structurés à partir d'une préoccupation centrée sur le vécu des élèves. C'est pourquoi les questions adressées au personnel et aux parents sont en quelque sorte les miroirs de celles posées aux élèves. Là où la transposition ne se faisait pas bien, l'item est manquant tout simplement. Les questions posées aux élèves font référence à des morceaux de leurs expériences scolaires courantes. Voici comment les questions se regroupent autour de ces expériences :

Module d'introduction.	Appréciation générale de l'ensemble de sa propre expérience scolaire.	Questions 1 - 2
Module « expression ».	Règles de conduite et de sanctions.	
	Association avec des semblables.	Questions 3 - 4
	Relation à l'autorité scolaire.	Questions 5 - 9
	Appartenance à l'école.	Questions 10 - 11
	Attitudes devant les sanctions positives et négatives de l'école.	Questions 12 - 15
Module « fondements ».	Valeurs, idéaux.	
	Fierté, plaisir.	Questions 16 - 19
	Persistance scolaire anticipée.	Questions 20 - 22
	Projets personnels pour ta vie vs l'utilité ou l'inutilité de l'école.	Questions 23 - 27

À travers ces questions d'entrevues s'ajoutent celles empruntées à la grille de Gorman (1994) qui a procédé à des entrevues structurées très détaillées, situées dans une perspective théorique semblable à notre recherche:

<i>Gorman</i>	<i>Élèves</i>	<i>Enseignant(e)s</i>	<i>Parents</i>
A6		1	1
A7a		3a	3a
A7b		3b	3b
A7c		3d	3d
A9		3c	3c
<i>Gorman</i>	<i>Élèves</i>	<i>Enseignant(e)s</i>	<i>Parents</i>
A3a	22a		
A3b	22b		
A3c	22c		
A12		21	21
C2a			6a
C2b			6b
C2c			6c
C2d			6d
C1			11
A15			24

## CHAPITRE IV

### Traitement, analyse et interprétation

Neuf entrevues ont été conduites, transcrites littéralement sur 401 pages, correspondant à 3,536 interventions. Les matériaux sont conservés par l'auteur. Les entrevues sont identifiées par des lettres, les intervenant(e)s sont identifiées par des codes, les interventions sont numérotées de façon continue d'une entrevue à l'autre.

		MP	Michel Pelletier
A	Enseignant(e)s jeunes.	ENJ1	Enseignant(e) jeune.
B	Enseignants expérimentés.	ENE1	Enseignant(e) expérimenté(e).
C	Direction de l'école.	DIR	Directeur de l'école.
F	Élèves en difficulté Groupe A.	ED1	Élève en difficulté.
G	Élèves en difficulté Groupe B.		
K	Élèves en succès Groupe A.	ES1	Élève en succès.
L	Élèves en succès Groupe B.		
P	Parents d'élèves en difficulté.	PED1	Parent d'élève en difficulté.
Q	Parents d'élèves en succès.	PES1	Parent d'élève en succès.

Voici les signes particuliers qui ont été utilisés pour transcrire fidèlement les entrevues :

Chevauchements :		Prise de parole simultanée.
	[	Début de chevauchement.
	]	Fin de chevauchement.
Énoncés contigus :	=	2 <sup>e</sup> tour de parole immédiatement soudé au précédent.
Silences et pauses :	(2)	Durée en secondes indiquée entre parenthèses (au moins deux secondes).
	...	Indique une pause de moins d'environ une seconde
Intonation :	Écriture d'une intonation	<b>normale.</b>
	Écriture d'une intonation	<b><i>plus insistante.</i></b>
	Écriture d'une intonation	<b>AVEC FORTE ACCENTUATION.</b>
Prononciation d'une syllabe prolongée :	suivie par	➡
Intonation montante :	suivie par	↗
Intonation descendante :	suivie par	↘
Intonation soutenue :	suivie par	➡➡
<sons>	Pour noter des onomatopées ou des bruits	
Commentaires du transcripteur :		
((information))	Pour noter quelque chose qui se produit pendant que la personne parle ou un élément contextuel.	
(information)	Pour noter une transcription incertaine.	
{commentaire}	Pour noter une interprétation ou une question du transcripteur.	

Les entrevues ont été conduites à la fin de l'année scolaire 1997-1998.

Notre question de recherche et notre approche multiréférentielle nous conduisent à rechercher dans tout ce matériel les ethnométhodes ou les raisonnements sociologiques

pratiques qui nous permettront de saisir les patterns sous-jacents de « common sense , knowledge » ou « common understandings » (Garfinkel, 1967, p. 38 et 53) à la fois dans leur contenu affirmatif et dans les traces de leurs processus de construction. Ces patterns, qui renvoient à des contenus et des processus porteurs de sens pour les membres des groupes qui s'expriment, Garfinkel les appelle aussi « unnoticed background expectancies », « attitudes of daily life », « world known in common and taken for granted » (1967, p. 37). Nous souhaitons ainsi observer que l'écart culturel existant entre l'école et les élèves en difficultés n'est pas seulement reçu en héritage mais que les élèves en question le reprennent inconsciemment à leur compte par leurs raisonnements sociologiques pratiques au quotidien. Ces patterns sont « accountable », c'est-à-dire rapportables-observables-descriptibles ; ils renvoient à un sens, sont perçus comme normaux par les membres, sont *detectable, contable, reportable, tell-a-story-aboutable, analyzable, storyable, proverbial, comparable, picturable, representable* (Garfinkel, 1967, pp. 33-34). Véhicules documentaires de ces patterns, les raisonnements sociologiques pratiques se retrouveront dans l'ensemble du langage naturel du groupe, à l'état de procédures, de méthodes, de savoir-faire, de processus, de travail de structuration, de production et traitement de l'information, de façons de parler, de dispositifs d'adaptation, de comportements, d'attitudes, de raisonnements, d'attentes, d'arguments, de décisions, d'activités, etc. Nous avons donc porté une grande attention à tout ce qui se disait et se produisait en cours d'entrevues, tirant aussi partie de notre connaissance du milieu et des personnes rencontrées. Nous nous sommes ensuite efforcé de faire des liens à l'intérieur de la masse des données en utilisant différentes stratégies : lier simplement les éléments, enchaîner logiquement des évidences, relier logiquement, abstraire, configurer, thématiser, métaphoriser pour intégrer des éléments variés (Lessard-Hébert et al., 1990, p. 121-122 ; se référant à Miles et Huberman, 1984, p. 27).

Les entrevues faites auprès d'élèves en difficulté sont évidemment au cœur du propos de cette recherche. Les entrevues faites auprès des autres catégories de personnes permettront de mieux faire ressortir, par contraste ou par confirmation, les éléments de réponse à notre question de recherche.

Nous regroupons notre analyse des résultats en six sections. Les quatre premières concernent les élèves en difficulté (ED) et les élèves en succès (ES), les ED étant au cœur de nos préoccupations.

## 1. Les entrevues réalisées auprès des élèves.

### a) L'école, un mal nécessaire, un milieu étranger.

L'obligation légale de fréquentation scolaire est la raison fondamentale de se retrouver à l'école (entrevue G, intervention 1520). Le seul profit vraiment clair pour les ED de fréquenter l'école est en rapport avec un futur emploi. Un lien très direct est fait par les ED entre la *fréquentation* scolaire et le fait de pouvoir trouver un emploi, à moins qu'un parent n'offre un emploi dans l'entreprise familiale. La pression en ce sens est tellement forte que même ED6, qui prend habituellement des positions radicales en opposition à l'école, demeure prudemment en retrait, comme s'il ne se sentait pas le droit ou la possibilité de justifier son négativisme face à ce profit « objectif » de l'école. La séquence des interventions 1542 à 1547 (entrevue G) présente même un épisode de bruyant évitement de la question qui permet à ED6 de reprendre de la place verbalement et du pouvoir dans le groupe sans incidence fâcheuse sur le consensus existant au sujet de ce profit « objectif » de l'école.

1542.	G	ED6	= Aie woh, t'é accotée su moi là! ((s'adressant à ED7)).
1543.	G	ED5	= <rire>
1544.	G	ED7	= ((ED6 écarte un peu sa chaise de ED7 et s'adresse directement à ED5)). Tasse-toi donc, le baveux!
1545.	G	ED5	= J'peux pas sinon [ <sup>8</sup> (y me verra pas)] ((ED5 fait un signe de la tête en direction de la caméra)).
1546.	G	ED7	[ <sup>8</sup> Y rentre pus dans la caméra!]



1547.	G	ED6	= Que tu sois là, c'est pas ben grave.
-------	---	-----	--

La relation entre un diplôme et une « bonne » job n'est toutefois pas unanime (entendons que la bonne job se définit d'abord par la grosseur du salaire). Le groupe ED « G » étant plus uniforme, se permet des positions plus tranchées sur le sujet (cf. la section suivante), à savoir prendre une distance très critique par rapport à la nécessité de la diplômation. Par contre le groupe ED « F » étant en opposition avec un de ses membres (cf. la section 4) et étant formé d'individus faisant montre de moins de leadership que lui, négocie en quelque sorte un lien « bien entendu » entre la diplômation et l'obtention d'une bonne job. Mais même dans le groupe « F », à la fin de la conversation sur le sujet, ED1 se ravise et peut facilement étaler sa contestation de cette position sans que quiconque ne proteste et sans que le sujet ne soit repris ultérieurement.

1095.	F	ED1	Ben...à peu près. Tsé moi je dis : c'est pas parce que t'as pas ton diplôme tsé que tu vas travailler que tu vas travailler plus fort que les autres. Tsé tu vas avoir... c'est sûr tu vas avoir une job tsé euh peut-être moins bon que d'autres, mais tu peux faire quand même assez d'argent pareil.
-------	---	-----	---

Il est important d'ajouter, pour préciser ce qui précède, qu'on ne retrouve pas chez les ED d'association entre la fréquentation scolaire et le *succès* scolaire. L'école demeure un mal nécessaire, un genre de nécessité occulte, un « deus ex machina » non remis en question. Et ce, malgré l'affirmation incontestée dans le groupe « G » (interventions 1538 et 1539) que les diplômes ne sont pas une garantie de trouver un emploi.

1538.	G	ED7	Y en a qui font de l'université pis les Cégeps, pis [ <sup>7</sup> (inaudible) regarde le placement là].
1539.	G	ED5	[ <sup>7</sup> Y ont pas plus de job.]

Il n'y a donc pas à se surprendre de ce que les ED ne manifestent pas de projection articulée de succès ou d'échec scolaire. Dans le groupe « G », tout le monde évite soigneusement de préciser la présence ou l'absence d'une telle projection. Dans le groupe

« F », les ED et leurs parents (aux dires des ED) situent leurs résultats académiques strictement en regard des normes minimales de promotion, en-dessous ou juste au-dessus, l'espoir étant de « passer » leur année. À ce sujet, leur type de verbalisation est digne de la sobriété d'un jardin de roches japonais ! Ils s'en tiennent à des énoncés stéréotypés (comme des étiquettes) des normes de promotions toutes sèches. Le ton général de toute l'entrevue « G », quant à elle, se situe sur un fond de scène de mal à l'aise évident à l'école secondaire. Dès le début, cette couleur était manifeste :

1174.	G	MP	((MP s'adresse directement à ED7)) Comment ça va toi ton secondaire jusqu'à maintenant? En gros là.
1175.	G	ED7	Pas pire <petit rire>.
1176.	G	ED6	((Avec son index droit, ED6 dessine dans l'air une vague montante et descendante qui se termine sous la table)).
1177.	G	MP	Ça veut dire quoi ça?
1178.	G	ED7	(Inaudible) écoeurée, je me passerais ben d'être icitte.
1179.	G	ED5	= Ouais j'ch't'écœuré ben raide.
1180.	G	ED6	= Moi y a des années que je me passerais ben d'être icitte. ((Murmure un commentaire tout en se rongant les ongles)) (inaudible).
1181.	G	ED5	Moi c'est ma dernière année de tout façon.
1182.	G	MP	((MP s'adresse directement à ED9)) Toi, comment tu vois ça ton secondaire depuis que t'es arrivé? [ <sup>5</sup> Dans les grandes lignes].
1183.	G	ED9	[ <sup>5</sup> Ben plate 🤔].
1184.	G	MP	Ben plate?
1185.	G	ED9	= Ouais.
1186.	G	MP	<Hum>... Comment ça ben plate?
1187.	G	ED9	((ED9 hausse les épaules)) Parce que...mon secondaire un je l'ai manqué... ben raide. Mon CP2... c'était ben plate avec mon prof. On déconnait ben trop. Y est parti avec en burn out. Y reviendra pus dans l'enseignement. Fini.

À côté des expressions de plus en plus corsées d'autres membres du groupe « G » au fil de l'entrevue, ED9 garde une attitude des plus discrètes et, lorsque MP sollicite son intervention, il se contente de mentionner qu'il « monte » (au sens de « passer ») son année. Un peu plus, il s'en excusait, comme s'il n'en était pas vraiment responsable ! Ce qui contraste assez vivement avec l'expérience scolaire des ES, où il est « ordinaire » et « normal » de vivre du succès, d'obtenir la reconnaissance et l'affection des profs, et où les problèmes sont inexistantes (entrevue K, interventions 2480 à 2484).

Relativement au réseau des amis, les résultats académiques des ED suscitent l'indifférence, comme en témoigne de passage :

775.	F	MP	Est-ce que vos amis savent vos résultats comme ça [ <sup>1</sup> ...]? Ou si... si y savent, ça ça ça les dérange tu, ça leur fais tu quelque chose euh...?
776.	F	ED3	[ <sup>1</sup> Ouais.]
777.	F	ED2	= Y savent pas.
778.	F	ED1	= Ça les dérange pas ((ED1 appuie son intervention en hochant la tête en signe négatif)).
779.	F	MP	C'est pas un sujet de conversation euh...
780.	F	ED3	= Ben la plupart de toutes... toutes nos amis en secondaire deux y ont quasiment toutes la même affaire que moi.

Une vision très utilitaire de l'école ressort des entrevues. Des cours sont jugés inutiles et sans intérêt et l'ensemble du vécu scolaire ne présente aucun profit immédiat (comme ce serait le cas d'une paye, par exemple). Finalement, cette école où on nous oblige d'aller, qu'est-ce que ça donne ? Tout au plus les cours ennuyants peuvent-ils être perçus comme une occasion de tester son intérêt pour un futur métier dans la même ligne (entrevue G, interventions 1896 à 1906). Les ES aussi dégageront une vision utilitaire de l'école mais complètement différente : les divers cours sont perçus comme une préparation lointaine et commode à l'exercice d'un futur métier (entrevue L, interventions 1979 à 1984).

Les ED ont de la difficulté à trouver à l'école quelque chose de nettement positif à leurs yeux. Deux ED seulement du groupe « G » formulent une réponse à ce sujet, réponse qui, dans les deux cas, est centrée sur eux-mêmes plutôt que sur l'école. L'environnement scolaire demeure quelque chose d'étranger à leur vie, peu porteur de sens, qui demande qu'on s'y adapte comme on peut. Comme le mentionnaient des ED du groupe « F », on finit par s'habituer à la longue en faisant ses « petites affaires » dans son « petit coin ».

898.	F	MP	Bon. Une question plus générale. Euh...est-ce que vous vous sentez <i>chez vous</i> à l'école? Si on pense mettons euh en classe, à l'agora, cafétéria, au gym euh bon [ <sup>1</sup> ... Vous sentez-vous <i>chez vous</i> ?]
899.	F	ED2	[ <sup>1</sup> Oui, oui... Icitte on a toute]... Notre petit coin là ... qui... qui est à nous autres là. Notre case là mettons [ <sup>2</sup> ... où tu tiens tout le temps]... à... à... même table ((ED2 appuie son intervention de la répétition fréquente du même geste de la main gauche, signifiant un genre d'évidence)).
900.	F	MP	[ <sup>2</sup> OK des des zones... ouais.]
901.	F	ED4*	C'est ça tsé là comme euh Ro... Robert (inaudible) [ <sup>3</sup> ...] B... Bob...tsé... Y tsé OK c'est notre guide cette année, y nous surveille tout ça, mais y rit avec nous autres pis on se fait du fun tsé. Les profs sont assez le fun aussi. J'sais pas tsé l'école pour nous autres c'est comme tsé ✖... On passe euh... plus que [ <sup>4</sup> ...] dix mois à l'école icitte là. Fa qu'on se sent pas mal chez nous, on est tout le temps ici pis tout ça. C'est comme une deuxième maison.
902.	F	ED2	[ <sup>3</sup> Bob]. [ <sup>4</sup> Dix mois].
903.	F	MP	Te sens-tu chez vous à l'école, toi? ((MP s'adresse directement à ED3)).
904.	F	ED3	Ouais... Ouais on n'a pas ben le choix de toute façon, à un moment donné on est tout le temps icitte pour.... Faut s'habituer à un moment donné ((ED3 sourit)).
905.	F	ED1	<Petit rire>.
906.	F	ED2 ED4	((Sourient)).
907.	F	MP	T'as pas le choix de te sentir chez vous! <rire>

908.	F	ED2 ED4	((Sourient)).
909.	F	ED1	((ED1 se tourne vers ED3)).
910.	F	ED3	Ben non. Je me dis : si si je me sentirais pas chez nous à un moment donné je finirais par me tanner. Je voudrais pas rester icitte. Pis là tu t'habitues à un moment donné pis tu te sens chez vous, t'es ben pis...
911.	F	ED2	= Tu fais tes petites affaires là... pis ça va ben 🐶.
912.	F	ED3	= Ouais.
913.	F	ED1	= C'est ça ((ED1 sourit en attendant la réaction de MP)).
914.	F	MP	A vient de résumer [ <sup>5</sup> ...] <rire>.
915.	F	ED4	[ <sup>5</sup> <Rire> c'est ça].
916.	F	ED2 ED3	((Sourient)). ((ED2 se tourne vers ED1)).
917.	F	MP	C'est ça. Tu te sens vraiment chez vous toi? ((MP s'adresse directement à ED1)).
918.	F	ED1	= Ben... ben oui. Parce que j'sais pas là... De là à dire que tu te sentirais tsé (comme) chez nous, à un moment donné tu t'écoeures. Mais c'est pas grave. J'sais pas, j'me sens correct. 🐶

La position prise par ED4 dans l'intervention 901 (entrevue F) est typique de l'ensemble de ses interventions, se démarquant continuellement du cours de la conversation. La problématique de ce participant sera traitée ci-dessous dans la section 4.

Finalement, préoccupés par la contrainte que l'autorité scolaire pose à leur liberté, les ED envisagent ne pas retourner sur leurs futurs enfants le poids de l'autorité scolaire qu'ils ont eu eux-mêmes à subir. Ils comptent bien les encourager minimalement tout de même et, pour la plupart, leur recommander de quitter l'école lorsqu'ils en auront assez.

2074.	G	ED6	= Fais quesse tu peux mon gars, si t'est pas capable, lâche ça. <bruit sec de la bouche>.
-------	---	-----	---

2075.	G	ED7	Moi m'a essayer de l'encourager... pas de le rabaisser en y disant : [ <sup>1</sup> tu seras pas capable].
2076.	G	ED5	[ <sup>1</sup> Tu l'encourages mais si tu vois] si tu vois que ça y tente pus, pis pis pus ➡ pis qu'y échoue tsé. [ <sup>2</sup> ...] [ <sup>3</sup> ...] Va pas perdre ton temps là là tsé.
2077.	G	ED6	[ <sup>1</sup> Si t'est pas capable...] [ <sup>2</sup> décâlisse de d'là, va pas perdre ton temps stie].
2078.	G	ED7	[ <sup>3</sup> Aussi ben pas avoir d'enfant].
2079.	G	ED5	Mè qui seye rendu au point que j'chus rendu là là : viens t'en à maison, va travailler.

Cette attitude se retrouve aussi dans le groupe « F » quoique d'une autre façon, à travers le contraste important entre le « drabe banal ordinaire » des interventions ad hoc de ED1, ED2 et ED3 d'une part, et la pétillance des propos de ED4. Plus que jamais, ED4 fait montre ici d'un « amour inconditionnel » de l'école qui n'a rien de commun avec les autres ED.

1112.	F	ED4	[ <sup>1</sup> Comme mes parents :] <i>allez-y longtemps, vous allez avoir une bonne job</i> ((ED4 exagère intentionnellement son intonation)) [ <sup>2</sup> ...] Non sans farce, c'est sûr tsé moi, en tant que telle, j'ai aimé... l'école, à Bermon là, j'aime ben la place pis tout ça là. Tout le monde est le fun, vraiment. <i>J'aime</i> l'école. Tsé genre... tsé t'arrive pas icitte à tous les matins : ah non pas encore l'école. Tu dis : ah au moins mes chums sont là, on on va pouvoir se parler ensemble tsé. J'sais pas, ça dépend tsé, si vraiment t'as pas de chum, t'as pas t'as pas d'ami, t'as pas personne tsé, même les profs te tapent sé nerfs. Nous autres c'est le contraire. Les profs euh tsé... en tout cas nous autres en CP là, les profs sont super cool avec nous autres. Tsé y rient avec aux côtés de nous autres. Tsé c'est super le fun. Jusqu'à date, ça va super ben.
-------	---	-----	--

Notons en passant que le vécu scolaire des ES porte aussi sa charge de stress. Il ne s'agit toutefois pas de la pression qu'on *refuse* que la structure exerce « contre » soi mais de celle qu'on *accepte* qu'elle exerce « sur » soi. Paradoxalement, tous les ES affirment vouloir avoir de bonnes notes (entendons des moyennes annuelles de matières autour de 85%) et ainsi être sûrs de « passer » leur année! Comme si la certitude du succès n'allait pas de soi.

La réussite de l'année scolaire est très préoccupante, voire même stressante : ES3 le mentionne sept fois dans une seule de ses interventions.

2475.	K	ES3	Ouais ben moi, j'avais euh... tsé j'avais avoir des bonnes notes, c'est ça passer mon année ✎. J'avais avoir une belle année ✎. J'avais aussi m'impliquer dans pas mal de choses comme que j'ai fait ✎. Pis euh moi j'avais avoir une bonne moyenne générale (inaudible) ✎ pis euh je voulais que... je voulais réussir bien parce que je trouve que c'est plate tsé quand tu doubles ton année. Toute l'été, tu penses juste à ça. Fa que moi ça me tente pas que moi ça me tente plus de réussir pis de passer mon année ✎. J'pense ben que j'vas réussir ✎.
-------	---	-----	--

Au sujet du message qu'ils comptent transmettre à leurs enfants au sujet de l'école, le même groupe ES focalise ses réponses sur le support à donner à leurs enfants autant pour favoriser leur réussite que pour éviter qu'ils « lâchent » l'école. L'alternative réussir-décrocher peut sembler abusive, mais elle me semble cohérente avec leur tendance à réussir-et-passer leur année. ES3 précise « qu'il faut passer par là » (entrevue K, interventions 2884 à 2893).

#### b) Un plan de carrière nébuleux.

Les ED font un lien obscur mais non contesté entre la fréquentation scolaire (et non pas le succès scolaire, comme nous le faisons remarquer plus haut) et l'acquisition d'une compétence professionnelle. Ce qui est cohérent avec le fait qu'ils apprécient peu l'école mais la fréquentent quand même depuis 8 à 11 ans !

Que ce lien soit obscur, que leurs propos et leurs contenus de conversation ne soient pas clairs et distincts n'a pas de quoi surprendre. Garfinkel insiste sur le fait que les « shared agreements » portent bien plus sur les méthodes sociales (les ethnométhodes) qui sont utilisées dans la vie courante pour que les membres d'un groupe puissent reconnaître que quelque chose a été affirmé conformément à une règle consensuelle non-dite (« for accomplishing the members' recognition that something was said-according-to-a-rule » 1967, 1984, p.30), que sur des contenus comme tels. Notre intérêt portant aussi sur les

contenus (approche mutiréférentielle), nous les recherchons donc, mais toujours dans le contexte de leur véhicules ethnométhodologiques. Chercher à les rendre plus clairs et plus explicites que ce que ED en disent eux-mêmes serait forcer la réalité, trahir et non plus traduire.

Un des facteurs qui semble pouvoir expliquer le caractère nébuleux de leurs plans de carrières est la faible estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Les ED ont beaucoup de difficulté à trouver une réalisation à propos de laquelle on leur aurait dit qu'ils étaient le ou la meilleure, ou particulièrement bon. À ce sujet, la première réaction des ED du groupe « G » est de baisser la tête, puis ED6 tente de ridiculiser le sens de l'intervention de ED7. Celle-ci rapporte un souvenir lointain d'une forte note en mathématique, ED5 et ED6 parlent de planche à neige et de guitare sur un ton assez neutre. ED8 n'arrive pas à se souvenir à propos de quoi on lui aurait déjà dit qu'il était bon, et ED9 surprend tout le monde, lui qui est avare de ses mots, en se vantant d'être le meilleur contrebandier de cigarettes à l'école ! Dans le groupe « F », on est surpris par la différence importante de tonus de réaction entre ED4 et les autres ED. ED4 rapporte littéralement des morceaux de sa vie comme expériences d'achievement. Les autres rapportent un événement ponctuel ou rien du tout, avec beaucoup de sobriété. Seul ED4 voit un lien direct entre ses expériences d'achievement et son expérience scolaire. Les autres ED ne répondent pas, même lorsque MP les invite à le faire, invitation qui relançait habituellement la conversation.

937.	F	MP	(4) Je le sais pas euh... ce que ce que vous avez vécu de de succès comme ça, je parle d'une d'une entreprise, euh... bon... l'escalade, le le cross-country..., ce qu'on vous a dit à ce moment-là, ça ressemble tu à ce que les profs vous disent d'habitude pendant le reste de l'année ou c'est bien différent ?
938.	F	ED4	Ben oui ben j'en vois tsé. (C'est pas bête), ça paraît tsé... que j'suis euh... j'suis à l'aise avec le monde. Tsé j'suis... je parle à... j'suis pas gêné de parler . Tsé si... si j'ai quelque chose à te dire je vas le dire. Pis s'sais pas trop...les professeurs le remarquent tsé [ <sup>1</sup> ...] en classe j'suis ben correct, je respecte tout le monde, je parle à tout le monde. J'suis super sociable là. Tout le monde me connaît quasiment ici là. J'sais pas trop... ✎



939.	F	ED1	[ <sup>1</sup> ((ED1 se rassoit à la table. Elle revient d'aller se moucher dans la salle de toilette attenante au local d'entrevue))].
940.	F	MP	(5) ((MP fait un geste des mains qui invite qui le veut à s'exprimer sur le sujet)). C'est beau ?

Cette attitude de ED4 rappelle l'expérience de grande familiarité des ES par rapport à l'école. Les ES se sentent tout à fait chez eux à l'école principalement parce qu'ils y connaissent plusieurs élèves et occupent des positions de notoriété, comme de siéger au conseil étudiant ou d'occuper un poste à la caisse populaire de l'école.

Lorsque MP aborde la question des études post-secondaires et de l'orientation professionnelle, l'atmosphère de la conversation du groupe « G » devient vaporeuse. Une grande partie des interventions se font entre les ED mais sans qu'ils se regardent, eux qui entretenaient spontanément tant d'interactions informelles la minute d'avant ! Ils ont l'air de se parler de quelque chose d'irréel. Seul ED5 prend une position précise étant donné que son père possède deux commerces dans lesquels il est certain d'être employé, diplômé ou pas. Son sentiment de sécurité face à cette job assurée tranche sur l'insécurité et l'hésitation des autres. Abordant subséquemment avec ce groupe l'estimation des plans de carrières de leurs amis, la conversation se développe par contrastes au fur et à mesure que MP sous-questionne. Aux réponses énergiques faisant le compte des élèves envisageant quitter l'école succèdent des réponses farcies de conditions ou d'excuses au sujet des intentions limitées de finir le secondaire. Personne ne connaît âme qui vive désirant une carrière au niveau du Cégep ou de l'université, sauf les amies de cœur de ED5 et de ED6 dont ceux-ci traitent les ambitions comme tout à fait extérieures à eux et à leur relation amoureuse. Dans le groupe « F », seul ED4 a un plan de d'études professionnelles opérationnalisable. L'allure décousue de son intervention s'explique par une stratégie qu'il utilise plusieurs fois en entrevue de reprendre le langage coutumier du milieu pour que « ça passe » mieux auprès des membres du groupe : 4 fois « ben », 5 fois « j'sais pas », 6 fois « tsé », 6 fois des propositions grammaticales non achevées.

983.	F	ED4	Ben... moi j'sais pas ben tsé, moi mon objectif c'est de faire mon <i>D.E.P. ... en mécanique industrielle</i> . Pis moi j'vas me rendre là. Si je me fais... ben si je fais toutes les études jusque là... au D.E.P., moi je me suis dit que... c'est mon objectif pis y faut que je fasse au moins des étu... des études professionnelles pis après ça je m'en vas travailler. C'est (inaudible) à cause du Cégep tout ça bon. J'sais pas là (inaudible) [ <sup>1</sup> ...] c'est que vraiment c'est que, j'sais pas là, pourtant les études tout ça là [ <sup>2</sup> au moins] la... la techni...tsé... C'est comme les études professionnelles, faut pas que penses les cahiers comme icitte. Tsé j'sais pas, tu vas aller (justement) dans une shop ➡, tu vas savoir comment que ça marche pis tout ça. Mais euh... tsé moi là, c'est à cause des... j'ai assez... j'trouve ça assez dur apprendre, que tsé j'apprends quand même assez bien, tsé pis je me force pour apprendre. Pis toffer ben long de même... j'sais pas, j'ai hâte d'aller travailler.
------	---	-----	---

Dans les deux groupes, même lorsque MP suggère un consensus sur le D.E.P. (diplôme d'études professionnelles) comme zone professionnelle envisagée par le plus grand nombre des élèves qu'ils connaissent, les réponses demeurent très vagues.

1044.	F	MP	= OK. Si on regarde maintenant les études professionnelles, soit un D.E.P. soit un Cégep, ça est-ce que vous... vous voyez plus de monde qui sont... qui se disent intéressés par ça?
1045.	F	ED4	= Oui... Oui... C'est sûr.
1046.	F	ED2	((ED2 fait amplement signe que oui d'un geste de la tête)).
1047.	F	MP	= Ça peut représenter combien de monde, mettons si tu regardes le groupe d'amis que t'as là, s... si on compte rapidement le nombre de personnes qui pensent mettons à un D.E.P. [ <sup>1</sup> ou à un Cégep?]
1048.	F	ED4	[ <sup>1</sup> Euh...] D.E.P., j'en connais au moins vingt-cinq, trente.
1049.	F	MP	Y ont ça dans tête.
1050.	F	ED4	= Oui, oui. Pis au Cégep je dois connaître... (une) dizaine.
1051.	F	MP	Toi, dans ceux que tu fréquentes, est-ce que ça se parle un peu? ((MP s'adresse directement à ED3)).
1052.	F	ED3	Ben ➡ on parle pas d'école ((ED3 sourit)).

1053.	F	ED2 ED4	<Rire>.
1054.	F	ED1	((Sourit)).
1055.	F	MP	Fa que tu sais pas dans le fond si y en a qui ont des [ <sup>2</sup> projets] de ce genre-là là ((MP s'exprime en riant)).
1056.	F	ED3	[ <sup>2</sup> Ouais].
1057.	F	ED2	Ben pas tout suite là mettons... On va penser à ça un petit peu plus tard (inaudible) ㄥ.
1058.	F	MP	Si j'ai bien compris, ça se parle pas beaucoup euh... [ <sup>3</sup> au niveau des amis] ㄥ.
1059.	F	ED2	[ <sup>3</sup> Ben là], on est rien qu'en secondaire un. C'est pas tout suite là l'université. ((ED2 en est à la fin de sa deuxième année de fréquentation au secondaire; les autres ED de son groupe, à deux ou trois années)).
1060.	F	MP	Je pose la question à tout hasard. De ton côté ((MP s'adresse directement à ED1)).
1061.	F	ED1	Bon ben, on n'en parle pas ben ben. J'sais pas là ㄥ.

Vivant habituellement certaines formes de marginalité scolaire, se tenant à l'écart de l'achievement normalisé de l'environnement scolaire standard, on voit se profiler dans les conversations relatives au plan de carrière des traces de la difficulté de se reconnaître à soi-même la possibilité d'un succès professionnel personnellement réalisable. Ils n'arrivent pas à se sentir à l'aise avec la manière « scolaire » de dire leurs ambitions, ce qui peut laisser l'impression qu'ils n'en ont pas. Cet effort de projection d'eux-mêmes dans une orientation professionnelle incertaine donne à leurs rêves l'allure d'une vie « à la petite semaine ».

On voit même apparaître en cours de conversation la mention de « métiers magiques » à qui plusieurs élèves du milieu attribuent la vertu de régler tous leurs problèmes : soldat, bûcheron ou camionneur. C'est ainsi que ED3 esquisse un projet de joindre « l'armée de l'air » après avoir réussi sa cinquième secondaire, projet totalement irréaliste compte tenu

de sa situation académique et de la sévérité de la sélection des candidats dans cette orientation professionnelle. Dans un sens semblable quoique plus simplement encore, ED1 cultive un genre de pensée magique au sujet de son propre avenir, n'ayant aucune idée de son orientation professionnelle et n'ayant d'autre ambition que d'essayer de satisfaire les exigences minimales des normes de promotion, elle est certaine qu'elle arrivera à obtenir tous les « biens » qu'elle veut avoir.

1077.	F	MP	= À vingt-cinq ans tu vas être en l'air... ((réaction à l'intervention de ED3)). Comment tu te vois à vingt-cinq ans? ((MP s'adresse directement à ED1)).
1078.	F	ED1	Ben j'ai jamais ben ben pensé à ça mais tsé. C'est sûr tsé je vas avoir une maison... (inaudible 🐶) J'vas avoir travail. J'vas avoir les biens que je veux avoir. J'vas avoir ramassé toute 🐶.

Les projections par les ED dans un avenir à moyen terme (une dizaine d'années), sont axées sur le plaisir et l'argent, sur la satisfaction immédiate de leurs besoins (« panem et circenses » diraient les anciens romains !), de façon plus ou moins idéalisée selon les intervenants. Les ED les plus en rogne contre l'école (ED5 et ED6) sont d'ailleurs les plus optimistes !

Finalement, la vision la plus forte de leur avenir professionnel valorise le travail manuel en termes d'habiletés pratiques, de détermination et de débrouillardise sur le terrain (« quand on veut on peut » dit le proverbe !).

2030.	G	MP	D'après vous autres, c'est tu vraiment nécessaire d'avoir un diplôme pour avoir une bonne job ?
2031.	G	ED6	= Non.
2032.	G	ED5	= Non.
2033.	G	ED5	S'agit juste d'être travaillant.
2034.	G	ED7	= Pis de vouloir apprendre.
2035.	G	ED6	Ben non, juste travaillant c'est en masse.

2036.	G	ED5	Si y a un boss qui est assez intelligent pour t'engager même si t'as pas de diplôme là,... même si t'as pas de diplôme [ <sup>1</sup> ...] y voit que t'es travaillant là. Tu vas peut-être meilleur que quelqu'un qui va avoir un [ <sup>2</sup> diplôme tsé. Lui y a y a] y a continué d'aller à école pis y a appris ça toute dans sa tête, mais... y travaille pas : manuel, y est pas bon. [ <sup>3</sup> Tsé. Nous autres] on a lâché l'école pis on a fait ça tout le temps, tout le temps, tout le temps. Pas long faire ça !
2037.	G	ED6	[ <sup>1</sup> Y va faire plus]. [ <sup>2</sup> Ouais parce que l'boss (inaudible)]. [ <sup>3</sup> L'autre y est manuel, pas besoin d'école].
2038.	G	ED8	[ <sup>2</sup> Pourquoi avoir un diplôme quand t'es meilleur que...]
2039.	G	MP	<Hum>. Qu'est-ce que tu penses de ça, toi ? C'est tu vraiment nécessaire d'avoir un diplôme pour avoir une bonne job ? ((MP s'adresse directement à ED9)).
2040.	G	ED9	= Non.
2041.	G	ED7	= Faut juste t'aye un peu de volonté pis euh de vouloir apprendre pis de travailler ✎.

En résumé, le modèle le plus commun de succès est de « passer » son année scolaire autant que possible et de se montrer un « bon travaillant » quand on aura une job.

On peut voir à l'œuvre dans les conversations au sujet de l'orientation professionnelle des ED un exemple de « reproduction ironique » de leur situation sociale par les élèves eux-mêmes. Comme l'affirment Boudieu et Passeron : « Parce que tout les incline à juger leurs propres résultats par référence à l'idéologie charismatique, les étudiants des basses classes tiennent ce qu'ils font pour un simple produit de ce qu'ils sont et le pressentiment obscur de leur destin social ne fait que renforcer les chances de l'échec, selon la logique de la prophétie qui contribue à son propre accomplissement. » (1964, p. 108-109).

L'attitude à l'égard du futur est en effet particulièrement révélatrice de l'univers de sens dans lequel ces élèves évoluent. Ils y concoctent un mélange pratique des traditions idéologiques et des ressources reçues de leur milieu d'une part, et de la nécessité d'autre part de faire quelque chose, de se débrouiller en vue du passage à la vie en société comme citoyen adulte.

Mais comment se mesure l'ambition : par le niveau de l'échelle sociale qu'on veut atteindre, ou par la distance qu'on est prêt à parcourir pour l'atteindre ? C'est l'écart entre le point de départ et le point d'arrivée qui compte, et de ce point de vue beaucoup de membres des classes populaires ne sont pas moins ambitieux, moins désireux de réussir que ceux des classes privilégiées. (...) Plus encore que la position sociale, la trajectoire sociale parcourue par les individus ou par certains groupes joue également un rôle important dans la genèse des aspirations, représentations et anticipations en matière d'éducation et de mobilité, comme le soulignent Reismann (1953), Gross et Gursslin (1963), Krauss (1964), Lane (1972) : éléments qu'on peut rapprocher de la théorie de Bourdieu et Passeron sur les «ethos de classe » et les attentes et demandes éducationnelles comme produits d'une «intériorisation des probabilités objectives en espérances subjectives», modulation des désirs en fonction des contraintes ressenties ou pressenties et anticipation «réaliste» fonctionnant comme prophétie à réalisation automatique (Bourdieu, 1966a, 1974, 1979 ; Bourdieu et Passeron 1964, 1970). C'est pourquoi les ambitions éducationnelles apparemment moins élevées des classes populaires ne reflètent peut-être qu'une perception réaliste des obstacles à surmonter, une conformation des aspirations aux anticipations.» (Forquin, 1982/1990, pp. 67-68).

À l'opposé des ED, les ES connaissent personnellement peu de décrocheurs, leurs orientations professionnelles vont toutes dans le sens du Cégep ou de l'université, le D.E.P. étant perçu comme un pis aller pour ceux qui n'aiment pas l'école. Les ES cherchent à la fois à avoir du plaisir avec leurs amis et à vivre des succès éclatants. Leur relation au futur est complètement intégrée dans leur gestion du présent. Dans leurs raisonnements et dans leurs comportements, ils vivent déjà l'image d'accomplissement dans laquelle ils se projettent.

c) L'école, un milieu coercitif.

Les ED contestent abondamment les règles scolaires. C'est d'ailleurs le seul sujet que le groupe ED « F » ait abordé spontanément, malgré un style de conversation très à la remorque du questionnement de MP. La critique des règlements par les ED est globale. Tout y passe : la discipline, les devoirs à la maison, le travail en classe, les récompenses, la surveillance...

1874.	G	MP	À l'inverse de la dernière question, qu'est-ce que vous aimez vraiment <i>le moins</i> à l'école ?
1875.	G	ED9	Le travail.
1876.	G	MP	Le travail ?
1877.	G	ED9	Oui.
1878.	G	MP	Le travail... ? ((MP fait un geste qui invite ED9 à préciser sa pensée)).
1879.	G	ED9	Le travail.
1880.	G	MP	[ <sup>1</sup> Le tra]vail que les profs te demandent ?
1881	G	ED5	[ <sup>1</sup> Les règlements].
1882.	G	ED6	Non, pas les règlements là; l'école tout court. ((ED6 s'adresse directement à ED5)).
1883.	G	ED6	((MP porte son attention sur la dernière intervention de ED6. ED6 poursuit en s'adressant à MP)). Tsé [ <sup>2</sup> c'est l'ensemble] de l'école qui fait que t'aimes pas ça. [ <sup>3</sup> Pas dans le sens que t'aimes une affaire moins que l'autre mais dans le sens que l'ensemble...] Aller aux cours, écouter, pis travailler, (inaudible), faire les devoirs <bruit de dépit avec sa bouche>.
1884.	G	ED5	[ <sup>2</sup> Non mais...] [ <sup>3</sup> C'est ça. Qu'est-ce que c'est dans l'ensemble que t'aimes le moins. C'est ça qu'y veut savoir.]
1885.	G	ED7	[[ <sup>4</sup> Tsé y a des matières qui ont vraiment pas rapport.]

1886.	G	ED5	[[ <sup>4</sup> Moi c'est les règlements: c'est fatigant.] [ <sup>5</sup> ...] Y te disent quoi faire. Tsé j'suis pas capable j'suis pas capable de me faire [ <sup>6</sup> dire quoi faire].
1887.	G	ED6	[ <sup>5</sup> Ah les règlements... ] [ <sup>6</sup> Ouais on est pas capable] de se faire dire quoi faire. C'est nous autres les boss de nous autres mêmes là. [ <sup>7</sup> Ça nous tente pas] de travailler, on travaillera pas.
1888.	G	ED5	[ <sup>7</sup> En plus...] Mettons que je suis en train de travailler. Mon boss me dirait: va faire ça. Là j' vas le faire. Y me paye: [ <sup>8</sup> faut que je le fasse]. Mais toi tu me payes pas, pis je t'écoute pis que... que j'suis là tsé <bruit de dépit avec sa bouche>.
1889.	G	ED6	[ <sup>8</sup> Là t'es payé]. = C'est nous autres qui te payent.
1890.	G	ED5	= Ouais c'est ça. En plus, c'est nous autres qui te payent pour que tu nous dises quoi faire tsé. Woh ça marche pas.
1891.	G	MP	(4) Qu'est-ce que vous aimez vraiment le moins à l'école ? ((MP s'adresse directement à ED7, ED8 et ED9)).
1892.	G	ED8	Pas mal ça moi aussi. Qu'y te donnent des ordres, ça tombe sé nerfs là en estique. Quand y te disent: va faire ça là... Aye, j'vas le faire si ça me tente. Pas fou ㄣ. Mettons des fois t'es assis croche su ta chaise: assis-toi dret. Ça va y changer quoi lui que je sois assis de travers un peu su ma chaise tsé ?

Les griefs contre l'école s'expriment souvent avec agressivité, parfois très explicitement, comme en témoigne l'extrait suivant.

1472.	G	MP	C'est quoi le rôle du directeur de l'école par rapport aux élèves?
1473.	G	ED6	= Emmerder les autres.
1474.	G	ED5	<Rire>.
1475.	G	ED7	= Faire que l'école soit comme une prison pis nous faire chier tout le temps.
1476.	G	ED8	= Y est là pour nous faire chier.



1477.	G	ED6	= Tsé, les billets de démerite là, c'est juste frustrant quand t'as ça. C'est c'est niaiseux, c'est maillet ((dans la région, ce terme réfère aux jeunes enfants)). Va voir dans une autre école: vas-tu avoir ça pour cinquante points ((à Bermon, le cumul de 50 points de démerite se traduit automatiquement par une suspension; certains motifs de démerite totalisent à eux seuls 50 points, comme la bataille, la possession ou le trafic de stupéfiants)), pis quand t'es rendu à cinquante [ <sup>1</sup> ...]
1478.	G	ED5	[ <sup>1</sup> Inaudible]
1479.	G	ED6	= Tsé. C'est niaiseux. C'est ti-coune!
1480.	G	ED7	= C'est comme une copie, tsé quand y te fait faire une copie. J'trouve ça... au primaire y m'en faisaient faire tsé.
1481.	G	ED5	(Inaudible) ((ED5 se ronge les ongles avec application)).
1482.	G	ED7	Pourquoi y font faire ça au secondaire? Tsé on est supposé être assez mature pour être icitte. Pourquoi les billets, pourquoi les copies? Pis [ <sup>2</sup> pourquoi les quatre à cinq?] Tsé y disent: <i>vous êtes matures, vous êtes corrects, vous êtes au secondaire, vous êtes capables de respecter, vous êtes capables de faire ce que vous avez à faire.</i> Pis là y nous donnent des copies pis des [ <sup>3</sup> des...]
1483.	G	ED6	[ <sup>2</sup> Ouais, c'est ça.]
1484.	G	ED6	[ <sup>3</sup> Veux-tu je te dise ça,] pourquoi, moi? [ <sup>4</sup> As-tu vu les petits maillets qui a à école?]
1485.	G	ED5	[ <sup>4</sup> (Inaudible)].
1486.	G	ED6	= As-tu les p'tits [ <sup>5</sup> bouts de culs?]
1487.	G	ED7	[ <sup>5</sup> Oui mais y pourraient] faire ça en secondaire un. Mais là en secondaire deux, trois pis quatre là (ben là, attends minute) ٩.
1488.	G	ED5	(Inaudible) ((ED6 et ED5 échantent quelques rapides commentaires en aparté)).
1489.	G	ED6	(Inaudible) de maillets, je capote! ((Dans la région, ce terme réfère à un état émotif intense de désarroi et de surprise.))
1490.	G	MP	((MP s'adresse directement à ED9)). Sur le rôle du directeur?

1491.	G	ED9	Y sert à rien
-------	---	-----	---------------

Les ES ne semblent pas plus intéressés que les ED à s'immoler sur l'autel des heures de travail à la maison ! La différence est remarquable entre les ED et les ES au sujet de leur positionnement au sujet des contraintes du monde scolaire. Qu'il s'agisse d'obligation de travaux ou de billets disciplinaires, tous les ES se sont donnés une gestion stratégique des contraintes de l'autorité et de leur liberté personnelle. Les plus vieux d'entre eux se sentent davantage dégagés de la tutelle des enseignants et de la nécessité de respecter les règles à la lettre. Comme nous le verrons à propos des ED dans la section 4, les ES aussi jouent de souplesse avec les règles (règles institutionnelles dans leur cas).

Notons au passage que les ES aussi sont capables de vivre des sentiments d'opposition face à des enseignants. Leurs commentaires les plus mordants ne visent pas l'école en tant que telle mais des individus, des enseignants qui ne leur semblent pas à la hauteur de leur devoir. Tous les ES ont conservé un sens critique au sujet de la gestion de classe des enseignants. Les plus jeunes demeurent encore prudents, mais les plus vieux se risquent occasionnellement à établir un rapport de force, à jouer d'un pouvoir qu'ils se donnent lorsque la cause leur semble juste. À la différence des ED, leur agressivité est en quelque sorte institutionnelle, tournée vers la promotion de l'école plutôt que son dénigrement.

2476.	K	ES4	Moi je m'entends bien avec la plupart des profs. (Inaudible) j'ai des bons j'ai des bons résultats là. Pis euh je j'essaye pas de me mettre à dos même quand j'm'oppose à quelque chose là, tsé c'est pas euh c'est pas comme euh d'être contre eux autres là. C'est plus euh (je dis que) ça fait pas mon affaire. Mettons aussi quand euh, j'sais pas, mettons y a un prof là qui d... donne plein de pages de devoir tsé pis... là là quand tu jases avec tsé... Me semble que tu y fais comprendre que ça a pas d'allure pis toute, ça arrive des fois qu'y change d'idée là. Quand t'es pas tout seule aussi, quand t'es avec d'autres qui embarquent là ben... <petit rire>.
2477.	K	MP	<hum hum>. Pis vous autres, comment est-ce que vous trouvez l'attitude des professeurs à votre égard ? ((MP s'adresse directement à ES1 et ES3)).

2478.	K	ES1	Ben y ont une bonne attitude euh. Comme je disais tantôt, c'est très rare qu'on rentre en conflit ➡. J'vas faire toujours bien avec eux autres. <hum> J'aime ça parler avec eux autres. Quand quand on se rencontre je les salue. Bah j'trouve ça correct. Pas de chicane, pas de conflit. J'aime ça de même.
2479.	K	MP	[[ <sup>1</sup> Toi ?] ((MP s'adresse directement à ES3)).
2480.	K	ES 3	[[ <sup>1</sup> En général] moi ça va bien. Sauf que j'trouve qu'y a des profs qui sont ben plus rough que d'autres là. ((ES4 et MP jettent un coup d'œil en direction de la porte; ES2 rentre dans le local d'entrevue)) Tsé y a des profs là que dans le cours y nous dit que tiens on vous donne une couple de... y nous donne une quinzaine de pages à étudier, tu fais toute pis après ça si vous avez pas fini faites ça à maison là. Tsé (inaudible) <bruits de pas et de chaise> ((ES2 vient se rasseoir à la table)) sinon y font exprès ou ben donc euh y nous reste cinq minutes à fin, y veulent pas nous donner le devoir pour qu'on le commence pis y nous le donnent à maison. Pis... j'trouve qu'y en a des profs qui sont un peu durs parce que là on arrive là mettons, on a quatre cours, mettons y peut y avoir deux devoirs pis ben d'l'étude, surtout ce temps-ci là on approche des examens ➡. Fa que... j'trouve ça rough ♣.
2481.	K	MP	((MP s'adresse directement à ES2)). On se demandait, sais-tu euh, comment on ➡ comment vous trouviez <i>l'attitude</i> , le genre de comportement en général, l'attitude des <i>enseignants</i> à votre égard ?
2482.	K	ES2	Euh y en a qui sont être fins quand... comme quand t'es fin avec... ben ➡ y en a qui sont ben fins mais y en a euh... des des des fois y sont pas de bonne humeur ce jour là pis ça t'tombe sa patate euh[ <sup>2</sup> ...] à toué fois qui sont euh... qui sont choqués là ➡. On dirait que ➡ y sont pas vivables avec les les les enseignants... Pis y en a... avec les... c'est comme les enseignants y les ont... j'sais pas si ont d'la misère avec les ➡ les élèves là, c'est comme si... y sont choqués pis là euh... ben y font rien pour se décoquer... Tsé ➡ pis[ <sup>3</sup> ...] ben tsé y en a qui tsé j... vraiment là tsé j'les adore, sont super fins là, pis là y comprennent pis toute mais y en d'autres là, c'est plutôt euh... (inaudible) ♣
2483.	K	ES3	[ <sup>2</sup> <petit rire>]. [ <sup>3</sup> <petit rire>].
2484.	K	ES4	= Ouais pis on ➡ a toutes nos préférés aussi. Tsé on n'a dix profs. Ben c'est sûr, y en a que t'aimes plus que d'autres. Y en a là, <i>ça fait trente ans qu'y enseignent, pis ça paraît !</i> ((ES4 sourit)).
2485.	K	ES3	= Ouais ! [ <sup>4</sup> (ES3 sourit)].

2486.	K	ES1	[ <sup>4</sup> (ES3 sourit))].
2487.	K	ES4	= Aye !
2488.	K	ES3	= Surtout eux autres là qui nous tapent sé nerfs. (Inaudible) <sup>4</sup> .
2489.	K	ES4	= Qu'y laissent la place aux autres ! Y ont fait leur temps [ <sup>5</sup> ...]. Y en a là, ça fait super longtemps qu'y enseignent, y sont <i>écoeurants</i> ((qualificatif d'appréciation positive)), mais y en a là [ <sup>6</sup> ...] <i>sont tannés pis ça paraît</i> là tsé.
2490.	K	ES3	[ <sup>5</sup> <petit rire>]. [ <sup>6</sup> C'est vrai].
2491.	K	ES2	= Non mais y en a qui sont jeunes !
2492.	K	ES3	= On dirait qu'y se revengent [ <sup>7</sup> sur nous autres].

Tous les ED sans exception font état de leur forte attirance pour se retrouver avec leur gang, avec ceux et celles avec qui ils se sentent des affinités autrement que sur le plan scolaire. Le goût de se parler, de passer du temps ensemble est redit plusieurs fois de différentes manières. L'école, par son cadre fortement structuré, « nuit » à la spontanéité de leurs contacts autant par son organisation de classe que par celle du temps libre (principalement le midi). Un fort sentiment d'atteinte à leur liberté personnelle se dégage de la conversation. Et s'ils parlent de règles, c'est pour les juger tatillonnes et achalantes.

1360.	G	ED6	Ben les profs c'est leur <i>job</i> . Nous autres c'est pas notre <i>job</i> de travailler le soir en plus. Nous autres notre job c'est de venir à école... de se poigner le cul pis d'écouter qu'est-ce qui disent. On n'a pas le droit de parler dans les cours. Tsé, écoute ben, woh! À un moment donné c'est comme une prison. Tsé, une heure (inaudible) le midi pis t'as quinze minutes pour prendre tes livres (inaudible) pis tu t'en vas dans ton cours. Tu t'en vas là: t'écris pis t'écoutes. Tu fais pas un pet parce que tu manges un billet. Tsé... en tout cas...
1475.	G	ED7	= Faire que l'école soit comme une prison pis nous faire chier tout le temps.
1771.	G	ED7	(2) Tsé Bob ((surveillant d'élèves)), j'avais un trou icitte là ((ED7 indique le côté de son genou droit avec son index gauche)), [ <sup>15</sup> y m'a dit...] Y m'a [ <sup>17</sup> ...]

1772.	G	ED5	[ <sup>15</sup> J'me sens] en prison [ <sup>16</sup> ...] Dret de même. [ <sup>17</sup> J'me sens en prison, carré]. J'fais rien. Tu peux rien faire icitte. Tu lâches un pet de travers, tu te le fais dire. <Pfff>.
1773.	G	ED6	[ <sup>16</sup> Ouan.]

Quoiqu'eux aussi très attachés à leurs réseaux d'amis, les ES vivent la dynamique de leurs réseaux très différemment. Leur grand sentiment d'appartenance à l'école est fortement médiatisé par l'appartenance aux pairs. Certains ES formulent comme objectif personnel majeur autant les bons résultats que le maintien de leurs réseaux et de leur implication dans toutes sortes d'activités. Ils se sentent tous à leur meilleur lorsque la période du midi déborde d'activités ! Ce haut niveau de participation porte en lui-même son plaisir, sa rétribution. Au point que les récompenses en cours d'année, bien qu'elles fassent partie du décor positif de l'école, sont beaucoup plus pâles que le fait de s'impliquer avec des amis dans des activités !

Comme nous le mentionnions plus haut, la contestation des règles de l'école par les ED se traduit aussi par un « je m'en foutisme » à propos des récompenses au travail académique. Dans le groupe « G », plusieurs interactions informelles en aparté ont lieu à ce sujet entre ED5 et ED6. Quoiqu'elles ne soient pas partagées ouvertement au reste du groupe, elles donnent un ton à la conversation. On s'attend, au fil des interventions, que personne ne contestera le sentiment d'indifférence générale que ces récompenses inspirent. La seule mention discordante, venant de ED6, s'applique aux élèves des groupes forts et consacre donc le fait que les ED ne sont pas concernés par ces récompenses. La dynamique du groupe ED « F » connaît un dénouement semblable sur le même sujet.

Mais il appert que ce « je m'en foutisme » n'est peut-être pas si étanche après tout. Au cours de la conversation ad hoc du groupe « G », ED5 se permet (entrevue G, intervention 1724) d'accorder un certain crédit à la soirée du gala méritas de la fin d'année. On sent qu'un événement aussi public (la télévision communautaire est présente) fait envie. Mais il ne fallait pas le dire ! ED6 tente immédiatement de rappeler ED5 à l'ordre (entrevue G,

interventions 1724 et 1728). Le consensus (shared agreement) était dans le processus de contestation plus que dans son contenu même.

1704.	G	MP	Euh... pis à la fin de l'année là, y a ça: y a des.. galas-périodes, gala... soirée, euh... Comment est-ce que vous voyez ça ?
1705.	G	ED5	= Si je serais invité, j'irais pas! [ <sup>1</sup> <rire>].
1706.	G	ED8	[ <sup>1</sup> <rire>]
1707.	G	ED6	Moi itou c'est vrai .[ <sup>2</sup> ...] Monte su le stage pis envoie là là les petits boutons de bronze pis toutes les certificats là. [ <sup>3</sup> (Tu passes au... au poste communautaire (inaudible) ✱)]. ((La direction de l'école invite la télévision communautaire lors des événements spéciaux)).
1708.	G	ED5	[ <sup>2</sup> <rire>].
1709.	G	MP	[ <sup>3</sup> (Je peux te demander) pourquoi ?] ((MP s'adresse directement à ED5)).
1710.	G	ED5	Pourquoi j'irais pas ?
1711.	G	MP	<hum>
1712.	G	ED5	Ça me tenterait pas.
1713.	G	ED6	= Ça sert à rien ces niaiseries-là.
1714.	G	ED7	Quesse tu penses, quesse tu fais des bons, toi ? ((ED7 s'adresse directement à ED6)).
1715.	G	ED6	= Moi ? J'aime ben mieux (inaudible) que de (inaudible).
1716.	G	MP	Toi, comment tu vois ça le gala de fin d'année, toi ? ((MP s'adresse directement à ED7)).
1717.	G	ED7	C'est correct pour ceux qui l'ont tsé... qui l'ont mérité pareil là.
1718.	G	MP	Es-tu déjà allée toi ? ((MP s'adresse directement à ED7)).
1719.	G	ED7	[[ <sup>4</sup> Non].
1720.	G	ED5	[[ <sup>4</sup> Ça donne] quoi d'y aller? Ça donne rien pan toute.
1721.	G	ED6	= Passer au canal communautaire, ça vaut la peine: tu fais rire de toi.

1722.	G	ED7	= Mais lui y est fier lui [ <sup>5</sup> d'avoir eu] quatre-vingt six pour cent de moyenne là pis... ((ED7 s'adresse directement à ED5)).
1723.	G	ED6	[ <sup>5</sup> Hein ?]
1724.	G	ED5	= Ouais, quelqu'un qui est fier, oui ♣. ((ED5 avait les yeux baissés sur la table; ED6 donne un coup de coude réprobateur à ED5)).
1725.	G	ED7	= C'est justement.
1726.	G	ED8	= Ceux qui ont de belles notes sont contents d'y aller, mais ceux que [ <sup>6</sup> ... qui ont soixante], ça y tente pas ben que ce soit[ <sup>7</sup> ... ce gala-là].
1727.	G	ED7	[ <sup>6</sup> Mais moi j'sais ben que si (je pouvais y aller)...] [ <sup>7</sup> Mais tu vas pas au gala.] ((ED7 s'adresse directement à ED8)).
1728.	G	ED5 ED6	((Pendant l'échange entre ED7 et ED8, # 1726-1727, ED6 fait une grimace à ED5, puis ED5 et ED6 échangent des commentaires à voix basse.))
1729.	G	ED8	C'est ça, j'suis jamais invité pis j'suis pas parti pour être invité non plus hein.
1730.	G	MP	Toi, qu'est-ce que tu penses de ça, le système de soirée gala ? Ce <i>genre</i> de système de soirée de récompense ou d'événement public, comme ? ♣ ((MP s'adresse directement à ED9)).
1731.	G	ED9	((Fait la moue en secouant la tête)). Ah rien.
1732.	G	MP	C'est loin de toi ça ? ((MP s'adresse directement à ED9)).
1733.	G	ED9	Ouais.
1734.	G	ED7	= C'est (toute) loin de nous autres parce qu'on n'est pas très très bons.

Comme on pouvait s'y attendre, pour les ES la grosse affaire, c'est le gala de fin d'année. Ça c'est la « vraie » fête, l'événement majeur de reconnaissance et de fierté. Autant les ED affichent une distance émotive à ce sujet, autant les ES formulent des commentaires intenses marquant leur plaisir et leur reconnaissance de participer à un tel événement.

d) Nous sommes d'accord d'être d'accord !

Les sujets abordés dans les sections précédentes nous font percevoir que le débat est loin de se situer seulement au niveau des idées ou des opinions. Il porte aussi et bien plus sur les interactions entre les intervenants, sur cette attente mutuelle des participants d'intervenir aisément à propos de leurs attitudes quotidienne comme moralement bonnes (Garfinkel, 1967, p. 50, note 5). Ils bricolent sans arrêt leurs manières de prendre la parole, de se maintenir physiquement, d'attendre, de se regarder et de s'écouter, ou de ne pas le faire, de chuchoter, de reformuler, de confirmer, de vérifier leurs réactions et celles de MP, etc. Plus qu'une recherche de consensus, l'important est de se donner entre eux des signes de complicité, de se manifester sans nécessairement se le dire qu'ils savent de quoi ils parlent, de se faire sentir les uns aux autres de façon acceptable le sens qu'ils donnent aux choses et aux événements de leur vie. Ils vont continuellement vérifier, mais comme ne le faisant pas, la réalité du lien qui les unit ou son absence. La sécurité, c'est de se parler et d'interagir en personnes « consentantes » entre membres d'un même groupe, d'une même unité collective de sens pratique. Comme le précise Coulon, « Dans le vocabulaire ethnométhodologique, la notion de membre réfère non pas à l'appartenance sociale mais à la maîtrise du langage naturel. (...) Un membre, ce n'est donc pas seulement une personne qui respire et qui pense. C'est une personne dotée d'un ensemble de procédures, de méthodes, d'activités, de savoir-faire, qui la rendent capable d'inventer des dispositifs d'adaptation pour donner sens au monde qui l'entoure » (1987, pp. 43 et 45). Dans le fond, la dynamique qui les lie et qui se manifeste au fil des conversations, c'est le travail, l'ajustement continu de procédures, d'ethnométhodes par lesquelles ils se montreront leur accord à se construire un accord ! Ce regard porté sur le travail interactif des élèves est bien la perspective dans laquelle se place l'ethnométhodologie, au dire même de son concepteur, Harold Garfinkel : « I use the term 'ethnomethodology' to refer to the investigation of the rational properties of indexical expressions and other practical actions as contingent, ongoing accomplishments or organized artful practices of everyday life » (Garfinkel, 1967, p. 11). Il s'agit d'une approche éminemment pratique où le langage tient



une place de choix et où le sens des expressions est très lié (« indexé ») au contexte (Coulon, 1987, p. 29).

For ethnomethodologist, indexicality is a fact of life, just as it is for members.

Accordingly, it is not a matter of holding up one's hands in horror at the indexical properties of natural language and refusing to commit a social science ever again, but to recognize that all descriptions, including those produced by ethnomethodological analysis are 'for all practical purpose descriptions' not, as conventional social science maintains, 'descriptions for *all* theoretic purposes'. So, ethnomethodologist in trying to describe the component features of the materials at hand, whether they be ethnographic field notes, video or audio tape recordings, newspaper cuttings, texts, or whatever, is trying to produce 'practical purpose descriptions' of members' activities ; ways of describing the structure and organization of those activities and social practices as work done by members in accomplishing the scenes of daily life. (Benson et Hughes, 1983, pp. 128)

Nous porterons maintenant notre attention sur quelques ethnométhodes ou « raisonnement(s) pratique(s) quotidien(s) » (Cicourel, 1972/1979, p. 133) utilisés par les élèves ED en cours de conversation. L'ordre de leur traitement ne signifie pas une préférence quant à leur importance. Nous nous pencherons d'abord sur l'entrevue faite auprès des ED du groupe « G », puis du groupe « F ».

Dans le groupe « G » d'abord. Il arrive que les élèves calquent la forme de leurs interventions les uns sur les autres, ce qui a pour effet de renforcer le message implicite qui se cache derrière ce qui dit apparemment. Ainsi, dans l'exemple suivant, on assiste à une enchère du « terribilisme » des notes, chacun donnant le change à l'autre dans une séquence de « misérialisation » accrue d'une étape scolaire à l'autre. Même ED9 trouve le moyen de situer son succès évident dans cette séquence en reprenant la structure « d'étape en étape ».

1579.	G	MP	Vos bulletins, de ce temps-là, de quoi ça a l'air ? 🐶 ((MP pointe du doigt ED7, ED8 et ED9.))
-------	---	----	---

1580.	G	ED7	[[ <sup>3</sup> J'ai tout le temps] eu de la misère à école. ( 3 ) Mettons que la première étape ça va tout le temps bien. À deuxième étape, ça commence à dégrader, la troisième étape c'est encore plus dégradant. Pis à quatrième bon <rire> j'essaye de monter toute.
1581.	G	ED8	[[ <sup>3</sup> (un mot inaudible)].
1582.	G	ED8	Ah à première étape, ça vas pas pire. Pis les autres ça commence à baisser. Surtout en anglais là, j'suis rendu avec quarante... fa que [ <sup>4</sup> pas hâte de voir la quatrième.]
1583.	G	ED7	<rire>
1584.	G	ED5	[ <sup>4</sup> (inaudible)]. J'ai trente-six, moi.
1585.	G	ED6	<rire> (inaudible).
1586.	G	ED9	= Première étape, j'la passais ben cool. Pis là rendu à troisième étape j'suis rendu à soixante-quinze: ça a baissé.
1587.	G	ED6	Moi à première étape c'était pas écoeurant. À deuxième non plus. Troisième non plus. Quatrième non plus, pour moi a sera pas pas écoeurante.

Un autre événement de ce genre a un peu surpris MP sur le coup, lorsqu'abordant le sujet des billets disciplinaires qu'ils avaient obtenus en cours d'année, les élèves se sont lancés spontanément dans une série de courtes conversations murmurées ou « grognées » en diades. La situation en vint même à étonner des élèves et ED7 finit par cesser sa propre aparté et rappeler un autre élève à l'ordre non-verbale.

Le calque des interventions se manifeste aussi parfois de façon rapide et directe, comme une façon de taper ensemble sur le même clou. Dans l'exemple qui suit, on sent rapidement les deux messages. D'abord le plus apparent : on ne veut pas de cours de rattrapage d'été, peu importe la raison qu'on pourrait nous apporter pour nous y faire consentir. Ensuite, plus important encore : nous sommes tous d'accord sur le rejet des cours d'été, nous sommes d'accord d'être d'accord ! Et c'est ce genre « d'arrière-goût » qui demeure dans la suite de l'entrevue : nous formons un bloc !

1615.	G	MP	Est ce que vous avez ➡, j'sais pas, la fin de l'année arrive, est-ce que vous avez pris une décision <i>particulière</i> par rapport au bulletin ou ➡ pas ou ➡ quoi ?
1616.	G	ED7	Que j'aurais pas de cours d'été pis que j'passerais mon année.
1617.	G	ED6	Que j'aurais pas de cours d'été pis que je passerais pas mon année.
1618.	G	ED5	<rire> Moi avec, même si j'serais sur le bord de la passer, j'irais pas faire des cours d'été, c'est [ <sup>1</sup> pas vrai].
1619.	G	ED6	[ <sup>1</sup> Ben non, mon père] voudrait pas (fournir).
1620.	G	ED5	Non <rire>. Ben c'est vrai l'année passée y pouvait mais... [ <sup>2</sup> Ton père stie (fuck)].

La conversation n'étant pas menée sur un ton de logique froide et déductive, les moyens de manifester son accord ou son désaccord varient beaucoup. ED8 par exemple, dans une des séquences de protestation collective contre les règlements de l'école, va appuyer à quatre reprises les interventions faites avant lui, non pas en exprimant directement son accord, mais en reprenant le contenu de l'intervention précédente et en la modifiant légèrement. Ce qui a comme effet d'accentuer le sens de la conversation. Il ne fait pas qu'additionner son accord personnel, il concourt à créer l'accord collectif. D'une façon plus générale d'ailleurs, les intervenants ne font pas que se situer dans le prolongement les uns des autres. Ils apportent chacun une information, une clarification, une confirmation, une couleur particulière dans la conversation.

Un autre phénomène qu'il vaut la peine de souligner dans l'enchevêtrement de raisonnements sociologiques pratiques des élèves interviewés, est la grande quantité de non dits. Il est dans la dynamique ordinaire de la construction de sens au quotidien de laisser délibérément plusieurs aspects d'un sujet dans le vague, délibérément vague (« specifically vague » Garfinkel, 1967, p. 40). On attend souvent la réaction des autres pour clarifier un point. On laisse aussi un certain nombre de choses dans l'imprécision. Ceci permet aux intervenants de jouer de souplesse avec les règles qui se créent entre eux lors de leurs interactions (Coulon, 1993, pp. 219-220), prenant ainsi des positions subtilement plus

personnelles tout en sauvegardant sa qualité de membre « en règle » du groupe. La confiance est sauve ! Dans l'exemple qui suit, ED9 transforme sa pratique divergente (il fait ses devoirs à la maison) en adhésion à la marginalité majoritaire du groupe (ils résistent à l'autorité scolaire en ne faisant pas leurs devoirs ou en les copiant) en glissant vers une pratique délictuelle prouvant sa solidarité avec ses pairs en étant non pas celui qui copie ses devoirs mais celui qui permet à ses amis de copier sur lui.

1318.	G	MP	Par rapport à la maison maintenant, les profs aussi donnent du travail à faire à la maison [ <sup>1</sup> ...]: devoirs, leçons [ <sup>2</sup> ...] C'est quoi votre position? Qu'est-ce que vous faites avec ce genre de de demande-là que les profs euh vous font?
1319.	G	ED5	[ <sup>1</sup> Hon°!]
1320.	G	Tous sauf ED8	<Rire>.
1321.	G	ED5	[ <sup>2</sup> Ça c'est comique].
1322.	G	ED6	[[ <sup>3</sup> = J'ai fait peut-être]] trois devoirs dans l'année. Dans le top, vraiment dans le top. Mon sac, je l'ai amené une fois chez nous.
1323.	G	ED5	[[ <sup>3</sup> (= Indaudible)]]].
1324.	G	ED5	Moi avec [ <sup>4</sup> ...] Non deux fois [ <sup>5</sup> ...] J'ai amené mon sac deux fois.
1325.	G	ED6	[ <sup>4</sup> Fa que...]. [ <sup>5</sup> (Grognement)].
1326.	G	ED6	Fa que... Y nous achalent même pas si on fait même pas les travaux. Dans le fond, c'est nous autres qu'on punit, c'est pas eux autres. Tsé veut dire?. Si on s'en fout, y peuvent pas rien faire.
1327.	G	MP	((MP s'adresse directement à ED8)). Toi, comment tu vois ça?
1328.	G	ED8	Moi? Ben c'est les... les meilleurs de la classe qui font les devoirs pis euh... quand t'arrives à école, tu y demandes ton devoir. J'ai pas fait un devoir chez nous à date. Je les ai toutes copiés toute l'année. [ <sup>6</sup> Je commencerai pas à faire ça chez nous].
1329.	G	ED7	[ <sup>6</sup> (C'est justement pour ça) que tu coules.]

1330.	G	ED8	= [ <sup>7</sup> J'les passe mes devoirs quand je les copie.] C'est justement y a plus de chance que si moi je les fais que je coule, tsé.
1331.	G	ED7	[ <sup>7</sup> ((Prend son front dans sa main pour marquer son étonnement))].
1332.	G	MP	((MP s'adresse directement à ED9)). Qu'est-ce que tu fais avec ça les devoirs... les devoirs pis les leçons.
1333.	G	ED9	Moi je les fais chez nous. Après ça j'en... je les donne à mes amis ((ED9 fait une moue avec la bouche)).
1334.	G	MP	T'as le sens du partage!
1335.	G	ED9	Ouais ((ED9 sourit)).

Les mots de la conversation ne peuvent pas rendre compte de toute la réalité socio-scolaire des élèves ED. Il demeure toujours une bonne part d'approximation dans leurs affirmations. Et les phénomènes comme celui dont nous venons de parler (la traduction de nuances discordantes tout de même dans le sens du consensus apparent) ne posent pas de problème au groupe, parce que c'est le processus de se créer une objectivité conforme à leurs besoins qui est important, peut-être même plus que le « produit » même de cette objectivité. Une belle application de la notion de réflexivité en tant que « pratiques qui à la fois décrivent et constituent un cadre social » (Coulon, 1987, p. 37). Il n'y a pas une situation objective devant eux qu'ils essaient de décrire le mieux possible. Il y a plutôt des individus, membres d'un groupe, qui créent une situation subjective tout en la disant et en l'actant d'une manière qui ait du sens pour eux à toutes fins pratiques (Benson et Hughes, 1983, pp. 103 et 108-109).

Les mêmes phénomènes sont observables dans le groupe des ED « F ». Le style de ce groupe est toutefois différent du groupe « G ». D'une façon générale il est beaucoup plus récalcitrant en entrevue. MP doit s'enquérir directement de l'opinion de ED1, ED2 et ED3 pour environ 50% de leurs contenus d'interventions. Ce qui contraste vivement avec ED4, dont MP ne doit solliciter l'opinion qu'une seule fois.

Connaissant personnellement les élèves que nous interviewons, nous nous étonnons du peu de mordant de ED1, ED2 et ED3. Par exemple, entendre ED3 souhaiter des travaux d'équipes pour demander de l'aide plus facilement, ça ne colle pas à son personnage ; il

677.	F	ED3	Ben moi nous autres, j'aime ça quand y donnent des devoirs comme euh <sup>[1]</sup> ...]. Oui c'est ça. Quand y donnent des devoirs, ben des travaux à faire comme ça, quand que... y en donnent un à fois parce que ça arrive des fois qui donnent euh... tout un paquet de devoirs pour toute la période... pis qui nous dit de travailler pis de rien faire. Ça ça je finis par me tanner là. J'aime ça quand y donnent... un petit (hit) pis après ça y parlent un peu <sup>[2]</sup> ...]. Y expliquent un autre affaire. Parce que ça arrive souvent qui donnent ça en paquet pis il faut que tu travailles toute la période. Pis ça, ça j'aime pas ça.
678.	F	MP	[ <sup>1</sup> Dans la classe?]
679.	F	ED2	[ <sup>2</sup> Ouais (inaudible).]
680.	F	ED2	Moi non plus j'aime pas ça.
681.	F	MP	Qu'est-cé que t'aimes pas là-dedans?
682.	F	ED2	Ben parce que... t'as un paquet de... ((ED2 appuie son intervention d'un geste ample et ferme du bras gauche)) {ED2 oscille entre la description de son point de vue et la justification} cossins à faire là pis c'est <i>long</i> là. [ <sup>3</sup> Sans sans entendre parler là,] {ED2 semble avoir été dérangé par l'intervention de ED4} tu travailles, tu travailles, tu travailles, tu travailles : ((ED2 hoche la tête.)) pus le fun ((ED2 laisse tomber sa main gauche sur la table)).
683.	F	ED4	[ <sup>3</sup> Ça démotive un peu.]
684.	F	ED3	Tu parles un peu, tu peux faire de quoi. (Y font des) travaux d'équipe aussi là. C'est le fun, tu peux parler un peu en même temps. Quand t'as besoin d'aide, tu demandes à l'autre.

manque un *et caetera* qui serait plus nettement axé sur le plaisir à avoir dans une activité favorisant ses interactions avec les autres élèves. D'une façon générale, les positions de ED4 étant énoncées avec tant d'assurance d'une part, et celle des autres ED du groupe « F » étant tellement différentes, et tout le monde cherchant sans mot dire un terrain

commun d'entente, les prises de positions de ED1, ED2 et ED3 deviennent « drabes ». Personne n'ose pointer du doigt le fossé d'interprétation qui les sépare.

Un exemple de la différence entre les interprétations de ED4 et des autres ED de son groupe lorsque MP sous-questionne au sujet des « troubles » dans lesquels leur gang se serait retrouvée. ED4 prend les devants en claironnant qu'il n'y a pas de trouble à avoir lorsqu'on a autant d'amis que lui pour le dépanner. Les autres ED conservent une distance prudente dans un silence que ED2 excusera comme un « oubli » de la question à débattre. Son intervention en 663 laisse entendre la différence de ton entre lui et ED4 : il était déjà monté sur le toit de l'école primaire avec un ami !

652.	F	MP	Est-ce que vous vous êtes déjà retrouvé dans le trouble euh... j'sais pas, avec des des des amis ici là?
653.	F	ED4	Moi jamais. Ben, oui... vraiment des troubles là, non. Je (pourrais dire)... peut-être tsé, t'a une petite badluck OK, ça ça peut arriver. Mais tout le monde se... <i>s'aide</i> là. Tu peux toujours... en tout cas. Ici là, je connais tellement de monde... C'est vrai que moi pour parler à d'autre monde j'ai <i>assez de facilité</i> pour parler pis tout ça pis approcher les gens là mais... J'sais pas, j'sais pas, t'as un petit problème mes chums vont venir m'aider... Qui arrive n'importe quoi (inaudible ♫).
654.	F	MP	Hum. ((ED4 promène son regard des trois autres participants à MP à deux reprises.)) { Depuis le début de l'entrevue, ED4 est à l'aise pour répondre aux questions mais semble s'étonner du peu d'implication des autres participants. Nous trouvons que ED4 apparaît trop différent des autres. On dirait qu'il s'excuse en quelque sorte de son bon comportement aux yeux des autres. Nous nous demandons comment il se fait que la direction de l'école nous l'a référé comme élève en difficulté. }
655.	F	MP	(6) Est-ce que la caméra vous intimide par hasard <petit rire>?
656.	F	ED1 ED2	Non ((ED1 sourit en levant les yeux vers la caméra; ED2 lève la main gauche en faisant signe d'être en train de penser)).
657.	F	ED4	[ <sup>1</sup> Regard (inaudible).]
658.	F	MP	[ <sup>1</sup> <rire>]. ((ED3 sourit.))

659.	F	ED2	(Je me rappelle plus quelle était) la question.
660.	F	MP	Bah c'est juste je me demandais en en pensant euh aux groupes d'amis, aux gangs que vous avez, si vous (avez, si vous vous êtes) déjà retrouvé dans le trouble de quelque façon [ <sup>2</sup> ...] en faisant des choses?
661.	F	ED2	[ <sup>2</sup> Ouais.] Ouais.
662.	F	MP	Ouais?
663.	F	ED2	J'avais monté sur le toit de l'école avec Pascal.

ED4 en impose au reste du groupe par sa stature et son assurance. Il a une personnalité du genre « passe-partout », son réseau d'amis est très étendu et diversifié. Il aime tout de l'école et fait partie du conseil étudiant (devant lequel les ENJ sont en admiration d'ailleurs ! Cf. entrevue A, intervention ENJ 344). Il faut savoir que le frère aîné de ED4 (et ils ne sont que deux enfants dans sa famille) était un élève fort des groupes 01 de chaque niveau et est en voie de terminer une formation professionnelle au Cégep en assainissement des eaux. Les parents, interviewés en P ont entretenu la comparaison entre les deux frères et beaucoup supporté l'un et l'autre, scolairement parlant. Nous estimons que le type de participation de ED4 inhibe l'implication des autres ED dans la conversation. ED4 donne continuellement l'impression de donner « les bonnes réponses » du parfait élève et est radicalement en faveur de l'institution scolaire avec tout ce qu'elle véhicule. Assez tôt en cours d'entrevue, nous en sommes venus à nous demander pourquoi la direction de l'école nous avait recommandé ED4 comme représentatif des élèves en difficulté. Peut-être est-ce le modèle que le directeur se fait de l'élève en difficulté, qui aime l'école, en voit l'utilité, travaille ardemment à améliorer sa situation académique et s'investit dans la vie étudiante parascolaire? (Cf. entrevue C, interventions DIR 2134, 2147 et 2171.)

De tout façon, il est clair que ED4 n'est pas associé au groupe « F » idéologiquement quoiqu'il fasse des efforts importants pour préserver le lien le plus significatif possible pour lui avec ce groupe. Il ressort de plusieurs de ses interventions que ceci correspond à son besoin pratique bien personnel d'établir une bonne concordance interpersonnelle avec un grand nombre de personnes. Une stratégie que ED4 utilisera pour ce faire est de calquer le



vocabulaire des autres. Par exemple, alors que les autres ED disent résister aux professeurs et de vivre une relation occasionnellement conflictuelle avec eux, ED4 (en 701) fera trois mentions de « jaser » et une mention de « relax » dans sa courte intervention.

697.	F	MP	En classe, dans la classe, est-ce qu'il vous arrive de vous <i>opposer</i> au professeur ou vous opposer à ce qu'il demande?
698.	F	ED2	L'année passée oui. J'y disais : ça me tente pas de faire ça là, pis je le ferai pas. ((ED1 sourit en regardant ma réaction.)) C'te année, j'fais c'qui me demande, pis... si y se met à me chiâler ((= réprimander)), y me chiâlera, c'est toute.
699.	F	ED3	Moi ça dépend des fois parce que y en a des fois des professeurs qui, là tout le monde parle pis on dirait qui fait exprès pour venir te chiâler toi [ <sup>1</sup> ...] Là y dit tout le temps : toi, arrête de parler. Pis toute le reste de de la classe parle. Ça ça je continue à parler là pis je l'écoute pas euh. Je le laisse me chiâler parce que <sup>2</sup> . Tout le monde parle pis toi faut tout le temps que tu restes dans ton coin à rien faire [ <sup>2</sup> (inaudible) <sup>2</sup> ].
700.	F	ED2	[ <sup>1</sup> Ouan.] [ <sup>2</sup> (Tu) chiâle après.]
701.	F	ED4	(Inaudible) on jase pas trop, tsé. Ça se jase OK mais le prof peut dire... y dit : ah OK... disons... prenez ça un peu relax là. Tsé on peut jaser quand même un peu [ <sup>3</sup> inaudible <sup>3</sup> ].
702.	F	ED2	[ <sup>3</sup> <Tousse bruyamment à deux reprises>].

De semblable manière, cherchant à s'exprimer au sujet de son propre style de comportement en classe, ED4 tente de présenter un portrait d'élève sage qui a « vieilli » (deux mentions), tout en récupérant le vocabulaire d'un élève dérangeant : 4 mentions de « niaiser », 2 mentions de « parler-jaser » et 1 mention de « rire ». ED4 sent la pression tacite que ED1, ED2 et ED3 exercent sur lui. Il se retrouve assis entre deux chaises, à la fois désireux de dire ce qu'il pense et de faire cause commune avec les autres.

670.	F	ED4	OK c'est ça, moi j'aime ça parler avec tout le monde fa que même dans dans les cours, veux veux pas, j'aime ça jaser avec quelqu'un, soit avec le prof, soit avec d... d'autres élèves. Mais, j'sais pas, là... oui, tsé OK, nous autres ça niaise pas tant que dans notre classe. J'sais pas en CP comme nous autres on était pis en secondaire un, ça niaisait pas mal. J'sais pas trop, on a vieilli toute en même temps là. Jusqu'à date on se tient tout le temps... ensemble. Veux veux pas, on a vieilli, pis genre on niaise pus ben ben. Tsé quand on niaise c'est parce que le prof... y rit avec nous autres. Tsé c'est comme ça.
------	---	-----	--

Il résulte de ce qui précède une crise de la confiance dans le groupe « F ». Les membres du groupe ne mettant pas carrément ED4 hors-jeu, ils ne peuvent jamais savoir à quoi s'attendre de la part de ED4 et des réactions des autres individus par rapport à lui. L'interprétation des actions des partenaires en cours de conversation devient plus compliquée (Coulon, 1987, pp. 74-75).

## 2. Les entrevues effectuées auprès des parents.

Bien que plusieurs parents aient annoncé leur présence aux entrevues préparées à leur intention, peu d'entre eux se sont effectivement présentés. Parmi les parents d'élèves en difficulté, 3 parents se sont déplacés, représentant 2 ED sur les 9 que nous avons interviewés. Parmi les parents d'élèves en succès, 2 parents se sont déplacés, représentant 3 ES sur les 9 que nous avons interviewés. PED2 (mère) et PED3 (père) sont les parents de ED4. Les remarques que nous avons faites précédemment au sujet de ED4 s'appliquent ici aussi. PED2 développera d'ailleurs un genre de compétition implicite avec PED1 (mère). PED2 présentera ses fils (1 ancien de Bermon qui appartenait aux groupes forts et 1 actuellement en cheminement particulier à la veille d'intégrer la 3<sup>e</sup> secondaire régulière) comme des modèles et des sujets de fierté.

Ces conditions rendent moins significatives les trouvailles faites à l'analyse de ces entrevues. Elles confirment toutefois le contenu des entrevues faites antérieurement auprès des élèves. Le caractère très explicite de leurs opinions rend plus clair le monde culturel

dans lequel les élèves se situent, surtout en ce qui concerne les élèves en succès où la continuité entre la famille et l'école est particulièrement manifeste.

Comme on pouvait s'y attendre l'école est célébrée pour ses succès ou jugée coupable de ses difficultés selon que l'expérience parentale de l'école est pleine de réussites ou semées d'embûches. C'est l'observation du vécu scolaire de leurs enfants et leur propre expérience scolaire « d'ancien » élève qui distinguent le sens des propos des parents. Les PES (2 mères) ont « adoré » leur propre expérience de l'école. Elles sont très heureuses et très fières des performances de leurs enfants au sein du système de récompenses au mérite académique. Elles ne donnent aucun signe de remise en question de quoi que ce soit. Les récompenses aux élèves qui ont beaucoup progressé durant l'année scolaire démontrent à leurs yeux l'ouverture de ce système à tous. Elles voient dans ce système un excellent outil de valorisation et de motivation. À ce sujet, tous les PED s'accordent sur la pertinence de faire voir publiquement le travail ou les progrès des élèves qui vivent une forme de succès. On note bien en même temps que le système de récompense au mérite se polarise sur les élèves qui ont les plus fortes notes, créant ainsi deux catégories d'élèves : les bollés et les autres (entrevue P, interventions 3285 à 3289) ou, pire encore, « l'élite pis les C.P. » (entrevue P, intervention 3287). On finit par ne retenir que les extrêmes.

L'ensemble du contenu des propos des PED ressemble à celui des PES mais en faisant ici et là des nuances significatives. C'est ainsi que les PED sont très satisfaits du niveau d'implication du personnel de l'école pour encadrer et supporter les élèves. Sans le dire explicitement, ils prennent toutefois une position plus nuancée au sujet des enseignants plus vieux dont la « réputation est faite » (entrevue P, intervention 3346) et avec lesquels les élèves développeront presque fatalement des conflits parfois sérieux. Dans le même ordre d'idées, les PED acceptent mal que des profs projettent sur un élève le comportement ou une caractéristique d'un aîné qui a donné du fil à retordre (entrevue P, intervention 3350). Des stratégies d'évitement de propos conflictuels sont utilisées : comme en ce cas-ci de se référer tout à coup au vécu plus lointain du primaire plutôt qu'à celui du secondaire, ou encore en racontant comment leur enfant lui-même (et non pas eux, parents) a fait une mise au point salutaire avec un enseignant.

Un sujet toutefois reçoit un traitement très différent selon qu'on se réfère aux PED ou aux PES. Il s'agit du lien entre l'école et la famille. L'école est-elle une annexe de la maison familiale ou un autre monde ? Du côté des PED d'abord. Que leurs enfants aiment ou n'aiment pas l'école, ils ont comme point commun de ne pas vouloir parler de leur vie scolaire. Ils tiennent leurs parents à distance de l'école et ceux-ci ne voient pas trop comment ils pourraient changer cet état de chose sinon en étant très patients et en attendant quelques rares confidences. L'école est un ailleurs qui appartient à leurs enfants « = ON EST CHEZ NOS ENFANTS ! *On peut pas dire qu'on est chez nous* » (entrevue P, PED 2, intervention 3295). « J'avais à peu près la même réaction que les jeunes d'aujourd'hui là quand on arrive » (entrevue P, PED1, intervention 3321).

3243.	P	PED1	Ah ben moi régulièrement j leur demande comment qu'y ont vécu leur journée, qu'est-ce qu'y en ont tiré. Mais ça s'élabore pas parce que comme je vous dis, j'ai des enfants qui sont un p'tit peu rebelles face à l'école. Fa que c'est sûr qu'y étirent pas l'sujet. J'suis obligée de leur tirer les vers du nez <petit rire> pour savoir. Ce que j'déplore face à ➡ à ça, c'est que j'trouve qu'y s'impliquent pas assez au niveau de l'école. C'est ça qui fait qu'y que, moi j'pense qu'y a un petit manquement de... de leur niveau à eux autres ↗. Si y s'impliqueraient plus, pis... j'pense qu'y apprendraient... à aimer... leur leur contexte scolaire <i>plus</i> qu'en s'isolant tsé... en se mettant des œillères Tsé : moi j'aime pas l'école pis j'pars avec ça le matin, pis ça me tente pas d'y aller, pis bon c'est une corvée pour moi d'y aller. Si y s'ouvriraient un p'tit peu plus, j'pense qu'y s'apercevraient que c'est pas si terrible que ça d'aller à l'école là ↘. Mais j'ai de la difficulté là à ➡. J leur demande toujours, tsé comment a été leur journée, si y ont vu leurs amis, comment ça a été pis tout ça. Y élaborent pas trop trop <petit rire> de leur côté. J'ai d la misère à avoir des réponses des fois.
3244.	P	PED2	Moi j'en ai deux pis... <bof>. Y adorent aller à l'école, y aiment ça, c'est <i>leux</i> monde. Pose leux pas une question, [ <sup>1</sup> t'auras] pas de réponse.
3245.	P	MP	[ <sup>1</sup> <tousse>]. Pas de réponse.

3246.	P	PED2	Non. Ah ça va bien ! Quesse t'as faite aujourd'hui ? Plein d'affaires ! [ <sup>2</sup> Mon <rire> mon] mon plus vieux est en zéro un ((désignation des groupes d'élèves forts à Bermon)), donc y avait d'la facilité à apprendre, c'est assez le contraire de l'autre, y s'impliquait pas dans <i>rien</i> . C'est ses p'tites affaires, point à la ligne. L'autre... grosses difficultés à l'école, [ <sup>3</sup> y était dans <i>toute</i> !] Y s'impliquait dans toute... Mais pose pas de question... [ <sup>4</sup> tu sais rien !]. C'est LEUX monde à eux autres avec LEUX affaires, LEUX amis, LEUX école, point à la ligne. Pis c'est pas parce qu'y ➡ étaient pas heureux à l'école là. Très heureux à l'école, c'est leux monde à eux autres. Y veulent pas parler ↗. La plupart des choses qu'on sait, c'est par une personne de l'extérieur de la famille. Ça l'air qu'y s'est passé ça à école ? Ah ! Je l'sava. Tu n'as pas parlé ? Bah ! C'est pas plus long que ça.
3247	P	PED3	[ <sup>2</sup> ((PED3 sourit))]. [ <sup>3</sup> ((PED3 sourit, bouge sur sa chaise, approche une autre chaise pour déposer ses bras sur le dossier))].
3248.	P	PED1	[ <sup>2</sup> <petit rire>]. [ <sup>4</sup> <rire>].

Du côté des PES, il ressort une perception du lien école-famille sans hiatus, continu, sûr et sans surprise. Les PES sont très fières de l'encadrement dynamique et chaleureux des élèves par les jeunes profs de Bermon. Ensemble dans ce petit milieu, ils forment une « grosse famille ». En fait l'école devient à toute fin pratique l'extension de la famille naturelle. Celle-ci s'élargit à l'école, en reçoit des ressources éducatives pertinentes et cohérentes avec le milieu naturel de leurs enfants. Les PES ne recevant que des commentaires positifs au sujet de leurs enfants se montrent très ouverts à toute communication pour garantir la permanence de leur performance. Les PES tiennent fermement à ce que l'école confirme les valeurs transmises dans la famille, et que ce soit fait de façon systématique. Elles ont des attentes importantes au sujet des communications entre eux et leurs enfants au sujet de l'école. Leur intention est à la fois d'obtenir de l'information au sujet du vécu scolaire de leurs enfants et de les aider à procéder aux ajustements qui pourraient être nécessaires. L'école est un standard crédible auquel leurs enfants doivent s'adapter. L'apparition d'un problème signifie qu'une solution doit rapidement être trouvée et que l'élève doit s'ajuster. Seule PES1 partage une expérience de discussion de cas avec la direction et un enseignant. Ce qui frappe dans son intervention,

c'est l'assurance d'être accueillie, entendue et d'obtenir un résultat satisfaisant. Elle fait déjà partie de la culture de l'école. Nous avons ici une manifestation claire de ce que Lareau (1989) appelle « l'interconnectivité » existentielle entre l'action des parents en regard de l'école et l'expérience scolaire de leurs enfants. Les ressources aidantes des parents consistent à la fois en leur propre expérience positive de l'école, leurs stratégies « style » école et leur certitude d'obtenir de l'école ce qu'ils estiment le meilleur pour leur enfant.

«Among a number of studies (for example, Wilcox 1988 [1982]) touching on home/school relations, one excellent ethnographic study has provided us with distinct models of how differently these groups of families respond to problems at school. In her book, *Home advantage*, Lareau (1989) found that families in the white upper-middle-class school used a variety of resources to assist their children when they were discovered to be having educational difficulties. These resources included: spending time in their child's classroom and talking to teachers; spending money on tutors in problem subjects; using their status and their educations to argue with and to influence teachers to change their child's reading or math group or another aspect of the classroom program, or with the principal to request specific teachers or programs; and working with their children on both school and school-like tasks at home. Not only did families have the time, money, education, and status that helped them get what they wanted from the system, but they had even more essential resources that are so basic we do not recognize them as resources: the experience and the confidence to expect to get what they wanted. This model of interaction is characterized as «interconnectedness» by Lareau (1989, 8), one in which «Parent's actions influenced their children's schooling and children's school experiences influenced family life» (1989, 81). (Thompson, 1995, pp. 248-249)

Enfin nous trouvons dans l'analyse des entrevues réalisées auprès des parents une perspective commune en ce qui concerne la formation professionnelle de leurs enfants. Tous souhaitent qu'ils se dotent d'une formation professionnelle, comme on exprime le

souhait du meilleur possible pour ses enfants. Mais ici aussi une nuance substantielle. Du côté des PES, cette formation est carrément du côté collégial ou universitaire.

En regard du milieu scolaire, le capital culturel manifesté par les parents traduit bien la cohérence des familles PES (parents d'élèves en succès) et la distorsion de celles des PED (parents d'élèves en difficulté). Du côté des PES tout va bien, on ne remet rien en question. L'école est une extension de la famille naturelle, les ressources éducatives de l'une étant dans le prolongement de l'autre, l'une et l'autre travaillant en concertation pour créer un meilleur ajustement des élèves à l'école. On considère comme normal et souhaitable de valoriser publiquement le succès des meilleurs, c'est-à-dire de leurs enfants, même si cela crée un clivage important avec « les autres ». La formation professionnelle attendue de la part de leurs enfants n'est rien de moins que le cégep ou l'université. Du côté des PES on fait une critique polie mais bien réelle des enseignants qui ont des préjugés « familiaux » au sujet des élèves ou avec qui des conflits sont envisagés. L'école est perçue comme l'« ailleurs » de leurs enfants. Disposant de peu d'informations au sujet de leur vécu scolaire, les PED peuvent difficilement ajuster leurs enfants à l'école. Devant les difficultés scolaires de leurs enfants, les PED tiennent un discours minimisant. On en parle de façon indirecte, comme nous le mentionnions plus haut, ou en utilisant un vocabulaire nettement plus faible que la difficulté réelle. Et les espérances de formation professionnelle pour leurs enfants se dirigent vers les D.E.P. du secondaire et le Cégep, à défaut de quoi on souhaite au moins que son enfant trouve un emploi et le conserve.

### 3. Les entrevues effectuées auprès des enseignants et de la direction de l'école.

Les entrevues réalisées avec les enseignants et la direction de l'école Bermon ont été faites dans les conditions prévues dans notre méthodologie. Nous avons interviewé séparément la direction (DIR), un groupe de trois enseignante et enseignants jeunes en carrière (ENJ) et un groupe de trois enseignants expérimentés en fin de carrière (ENE).



Tous ont conservé des souvenirs très plaisants de leur propre scolarité, notamment de celle de leur expérience du niveau secondaire. Les ENJ ont des souvenirs très vivaces du plaisir qu'ils ont eu à participer activement aux activités étudiantes, surtout sportives, de leur école secondaire. La vie en groupes d'amis était très valorisée. Les relations avec le personnel de l'école était plus distante, compte tenu des habitudes de l'époque. De leur côté, les ENE ont apprécié la formation de l'esprit que leurs années du secondaire leur ont procurée. Ils ont connu des regroupements d'amis qui avaient plaisir à entreprendre des activités à caractère artistique.

La direction de l'école est fière à juste titre de l'implication des enseignants dans la vie étudiante de l'école. La grande implication des enseignants dans les activités étudiantes de l'école suscite chez eux un fort sentiment d'appartenance institutionnelle. Les ENJ se sentent à l'école comme des poissons dans l'eau. Ils y dépassent largement leurs heures de travail conventionnées à cause de leur implication dans des activités étudiantes. Ils sont fiers et heureux d'être partie prenante d'une école qui offre un milieu de vie dynamique et où la confiance règne. Même les inconvénients causés par la petitesse des lieux physiques et le petit nombre d'élèves sont largement compensés par l'esprit dynamique qu'ils contribuent à créer à Bermon. Les ENE ont tous connu des temps d'implication importante dans la vie de l'école et ils sont fiers d'avoir encore un certain dynamisme même s'ils sont rendus en fin de carrière.

Le type de réflexions que les enseignants se font au sujet de l'école, en cours de conversation, est toutefois fort différent selon qu'on a affaire au groupe des ENJ ou au groupe des ENE.

Chez les ENJ, l'autorité des enseignants sur les élèves se présente comme un enjeu très important. Ils sont très sensibles à la politesse des élèves à leur endroit. Toutes les attentes des ENJ au sujet du comportement général des élèves en classe tournent autour de la notion de respect. C'est un vrai fourre-tout. Ils y placent aussi bien la tolérance les uns des autres, la soumission aux consignes de l'enseignant que le désir d'avoir de bons résultats (selon un objectif personnel). Les ENJ voient comme une nécessité évidente la soumission à



l'autorité qui édicte les consignes et lui associe étroitement le succès du travail des élèves. Cette opinion est très représentative des attentes que l'ensemble des profs de Bermon formulent à l'endroit de leurs élèves. Au point que ENJ1 ne se permet presque pas de prendre de distance critique bien que son approche soit très différente des autres ENJ, plus axée sur la nécessité de rejoindre l'intérêt personnel des élèves et de les inviter à accepter d'entrer dans le jeu du cours. Lorsqu'ils sont interrogés sur leur appréciation de l'attitude des élèves à leur égard, les ENJ biaisent la question et parlent plutôt de leur propre attitude face aux élèves qui semble leur garantir des relations généralement harmonieuses avec ceux-ci. Ils insistent beaucoup sur la cohérence du prof entre ses paroles et ses actes. Annoncer la logique de leurs positions et agir en conséquence leur apparaît comme une condition fondamentale pour faire face à n'importe quelle situation disciplinaire avec succès et sans laisser de résidu de rancœur chez les élèves. Fonctionner avec des normes explicites facilite le maintien du respect mutuel de l'autorité : le prof affichant clairement son autorité, les élèves devant l'accepter, surtout lorsqu'elle est formulée explicitement. Cette insistance sur l'autorité, qui reflète bien la tendance des enseignants de Bermon, est tellement forte que ENJ1 doit presque s'excuser de ne pas avoir besoin d'une approche aussi autoritaire, avouant avoir à « toujours faire attention de ne pas tomber dans le piège... de de me faire embarquer dans la... la la fami... la familiarité là » (entrevue A, intervention 172). Les ENJ voient clairement et très explicitement le rôle du directeur comme l'autorité ultime face aux élèves. Les expressions qu'ils emploient ne laissent aucun doute là-dessus : « c'est un rôle d'autorité, carrément » (entrevue A, intervention 187), « c'est (de) l'autorité sévère » (entrevue A, intervention 189), « le bout de l'enfer » (entrevue A, intervention 190), « une direction forte » (entrevue A, intervention 191), « avec les élèves, c'est effectivement une question d'autorité » (entrevue A, intervention 192). Les ENJ s'attendent à une réaction immédiate de la direction d'école lorsqu'ils expulsent un élève de la classe, à un appui inconditionnel de la direction au sujet de leurs propres interventions disciplinaires : « de pas questionner le jugement, de pas de pas attendre que le prof vienne entre les périodes dire : ben là, je l'ai sorti pour telle telle telle raisons » (entrevue A, intervention 195). Ils sont très sensibles à ce qui pourrait ternir ou amoindrir le personnalité autoritaire de la direction d'école. En contexte de référence disciplinaire,

discuter avec un élève peut être vu comme un acte de faiblesse de la direction, pouvant même mener jusqu'au « conflit d'intérêt » (entrevue A, intervention 197). Ceci peut d'ailleurs créer un climat de « suspicion », au dire même de DIR lorsqu'il aborde des élèves, même des groupes forts. « Ils voient ils m'voient pas comme nécessairement toujours comme quelqu'un qui va leur apporter quelque chose de positif » (entrevue C, intervention 2140). Cette recherche des conditions d'exercice de l'autorité surprend beaucoup lorsque, après avoir rapidement affirmé que l'école enseigne aux élèves des choses auxquelles ils ne pourraient pas avoir accès à la maison, les ENJ se mettent à rêver à l'abolition de l'obligation légale de fréquentation scolaire comme la façon de ne plus avoir à s'encombrer des élèves démotivés ou dérangeants, comme une façon de donner plus de « pouvoir » (entrevue A, intervention 206) à l'école et de susciter une plus grande valorisation de l'école aux yeux des élèves qui la fréquenteraient.

Les ENJ jugent aberrant le fait que des élèves se désintéressent de l'école parce qu'ils n'en voient pas l'utilité pratique. Avoir des projets d'emploi rémunéré devrait automatiquement engendrer une motivation pour l'école, celle-ci étant la seule voie sûre de se trouver un emploi éventuellement. Après tout, n'est-ce pas le cheminement qu'ils ont eux-mêmes suivi et qu'ils reconnaissent chez les élèves des groupes forts ? (cf. entrevue A, intervention 219). Et revient encore la contestation de l'obligation légale de fréquentation scolaire : « l'école c'est un PRIVILÈGE , c... c'est un outil que je (me) donne pour aller plus loin. Si je me le donne pas, tant pis pour moi » (entrevue A, intervention 236). Interrogés sur le nombre d'élèves connus qui ont l'intention d'abandonner l'école, les ENJ expriment, par un consensus serré, le mépris de la nonchalance des décrocheurs. Ils présument que l'inadéquation du comportement scolaire des décrocheurs et leur manque de motivation à étudier ne pourra qu'avoir des conséquences néfastes sur leur future expérience du marché du travail.

455.	A	ENJ2	Y en a. Mais y font rien. Mais y voudraient aller travailler sauf si... Moi je dirais plutôt qu'ils voudraient être ailleurs qu'ici, [...] changer de milieu.
456.	A	ENJ1	[Ouais.] Faire aussi peu en étant payés.

457.	A	ENJ2	C'est ça.
458.	A	ENJ3	C'est ça, c'est plus ça. C'est-à-dire <i>avoir</i> ce qu'ils voudraient avoir mais sans avoir à faire l'effort.
459.	A	ENJ1	Ouan.
460.	A	ENJ2	Aller travailler, moi je suis pas sûr qu'à l'âge qu'ils ont présentement qui [ ]vont être capable de toffer ((=durer)) deux semaines.
461.	A	ENJ3	[(inaudible)].
462.	A	ENJ3	= Ou bien qu'ils savent vraiment c'est quoi.
463.	A	ENJ2	= La plupart ont jamais travaillé une job d'été là, que ce soit euh... aussi niaiseuse que ça puisse paraître : les concombres, les fraises ou quelque chose là. Ils ont jamais connu ça eux autres. Fa que l'autre y pense que tu t'en vas travailler, que t'as rien qu'à peine de t'habiller le matin que tu t'en vas là pis que t'as une paye à quatre heures là. C'est ça qui pensent. Pas sûr que quand y vont tomber sur le marché du travail qui vont trouver ça si évident.

Encore une fois, ils perçoivent le succès scolaire à toute fin pratique comme la seule voie d'accès à un futur emploi rémunéré. (Nous sommes dans un milieu où on retrouve plusieurs types d'emplois saisonniers non spécialisés qui demandent des attitudes face au travail très semblables à celles que les ED manifestent). Le « chemin standard » (entrevue A, intervention 490) conduit normalement les élèves jusqu'au Cégep : « tu te poses pas de question, tu y vas » (entrevue A, intervention 486), « tu sais ce que t'as à faire, tu le fais » (entrevue A, intervention 488). La norme à laquelle les ENJ se réfèrent pour établir leur jugement est celle de leur propre expérience de l'école et des travaux d'été, leur propre expérience de s'être toujours perçus comme devant avoir une carrière d'étudiant à faire avant d'accéder à une carrière professionnelle. Ce qui n'est évidemment pas l'univers culturel de tous les élèves! Il est frappant d'ailleurs qu'un des trois ENJ ne connaisse pas la formation professionnelle offerte au secondaire (entrevue A, intervention 468) et qu'un autre la voit comme un pis-aller (entrevue A, interventions 474 et 476, cf. 484). Les ENJ sont finalement beaucoup plus à l'aise avec les élèves qui ont des projets d'études qu'avec les élèves qui ont des projets d'accéder plus ou moins rapidement au marché du travail.

L'affaire de l'école c'est d'amener au diplôme, « n'importe quel diplôme » (entrevue A, intervention 494).

La relation des ENJ avec les parents est presque évacuée. Peut-être à cause de leur jeune âge, ils ne se sentent pas à l'aise dans cette dimension de leur travail. Une fois affirmée leur exigence que les devoirs et leçons soient faits à la maison, les ENJ sont unanimes pour exprimer à la fois leur désarroi devant des parents qui crient à l'aide et leur déception devant des parents dont les habitudes coupent la scolarisation de tout support familial. Ils se sentent impuissants à aider les premiers et scandalisés devant les seconds. Ils taxent par ailleurs les parents d'entretenir à leur propre avantage une vision de l'école comme garderie gratuite.

Les ENE, quant à eux, orientent leurs réflexions tout autrement. D'une façon générale, ils déplorent que les élèves d'aujourd'hui soient laissés si dépourvus de cadres et de normes par leurs parents. Ils développent de moins en moins d'intérêts, deviennent passifs, dépendants de ce que les adultes font pour eux et difficilement capables de faire des choix clairs et fondés sur un raisonnement autonome. Les attentes des ENE au sujet du comportement des élèves en classe tournent vite à la critique sociale. Les ENE déplorent la baisse importante de motivation scolaire de leurs élèves actuels. Leur volonté d'apprendre fait gravement défaut. Le plaisir de découvrir et d'apprendre de nouvelles choses a fait place à une passivité surprenante. D'après les ENE, les raisons de cet état de choses se trouvent, globalement, du côté de l'environnement socio-économique, mais plus spécifiquement du côté du milieu familial. Certes le milieu environnant de l'école Bermon est pauvre et même « dur » pour les enfants qui y vivent (entrevue B, intervention 2245). L'omniprésence du chômage, régulier ou saisonnier, limite sérieusement les perspectives d'avenir des enfants (entrevue B, intervention 2252). Il les modélise; il exerce une influence directe sur le rapport des enfants à leur propre futur : « y attendent la vie » (entrevue B, intervention 2260). « Aujourd'hui la... l... le le le leitmotiv c'est quasiment : *ça t'donne rien d'étudier, tu vas crever pareil au bout, y a pas d'emploi* » (entrevue B, intervention 2271). Toutefois c'est davantage aux manques éducatifs de la famille que les ENE rattachent le plus directement la démotivation scolaire des élèves. C'est avec

beaucoup d'insistance et en discourant longuement qu'ils affirment que la façon courante (ou du moins celle qui leur apparaît telle) d'éduquer les enfants à la maison crée une génération d'élèves incapables de « fournir un effort pour obtenir quelque chose » (entrevue B, intervention 2244), incapables de « faire des choix » (entrevue B, intervention 2250) qui les conduisent à prendre leur destinée en main. Que ce soit par manque de ressources financières, par manque de temps ou par manque issu de leur propre éducation, les parents n'arrivent pas à structurer leurs enfants, et ce dès leur jeune âge. Ceci appuie la thèse de Thompson (1995) au sujet de l'évaluation informelle mais permanente des familles par les enseignants. Un même comportement d'élève peut être interprété fort différemment selon que l'enseignant présume que la famille de cet élève correspond ou ne correspond pas au modèle culturel qu'il privilégie personnellement.

The importance of this difference in what families are doing and what the school assumes them to be doing is not apparent on a day-to-day basis. However, it becomes apparent when teachers talk about «family support at home», the term they used at Tubman for «parent involvement». If students do not appear to have «family support at home», then teachers will assume that they will be unable to keep up academically with their peers in a top-track class, and coincidentally they will be assumed not to be able to succeed academically at all. So social class is a mediating mechanism, triggering a meta-interpretation about the likelihood of a child's ability leading to school success (p. 285).

Les ENE témoignent avec force du fait qu'ils ont à porter le poids des élèves qu'une éducation familiale a rendu inadéquats en regard de l'expérience scolaire. Au jugement des ENE, les élèves qui s'opposent à eux en classe ne manifestent pas seulement leur refus de travailler en leur présence, mais vivent en même temps un refus global de l'école dans son ensemble (entrevue B, intervention 2282). Ils demandent beaucoup d'énergie aux enseignants, beaucoup trop. On en vient à se dire que ce n'est pas sa tâche d'enseignant de chercher à récupérer de si loin des élèves aussi rébarbatifs. Ça demanderait beaucoup d'efforts à investir, sans doute fort utilement, mais ce sont des efforts qui « vident » (entrevue B, intervention 2288) l'enseignant, qui le laisse « complètement épuisé »

psychologiquement » (entrevue B, intervention 2289). On en vient à avoir le réflexe de « se protéger » (entrevue B, interventions 2289-2290) pour survivre. Les ENE ne croient pas pouvoir récupérer ces élèves et compenser efficacement les manques de formation fondamentale qui s'enracinent dans leur histoire familiale : « Les parents ont pas... moi je dis que les *parents*, envers et contre tous, OK ✖ ont pas su assumer leur rôle d'éducation... jusqu'à... jusqu'à la fin. Tsé veux dire : y ont *éclaté*. Nous autres, ben là c'est sûr que... on les reçoit en pleine figure ces enfants-là » (entrevue B, intervention 2295). Le portrait est sombre. Il devient dramatique lorsqu'on considère que personne ne semble avoir la volonté ou le temps de faire une différence significative dans le cheminement des élèves « marginaux » (entrevue B, intervention 2281). Après tout, comme le mentionne ENE1, « C'est pas c'est pas des *montres* ! » (entrevue B, intervention 2292).

Finalement tous les enseignants interviewés, ENJ comme ENE, s'entendent pour se plaindre de la piètre opinion qu'a la population en général et le gouvernement à l'égard de leur tâche professionnelle. Ils se sentent « méprisés », « frustrés », « piétinés » (entrevue B, intervention 2452).

## CHAPITRE V

### Conclusion

Nous nous sommes donc intéressés depuis le début de cette recherche à la situation de difficulté persistante dans laquelle un bon nombre d'élèves se maintiennent à l'école secondaire Bermon. Des années de travail auprès de ces élèves, de leurs enseignants et de leurs parents nous ont amené à souhaiter mieux comprendre leur difficulté, non plus comme une collection de cas à traiter sur une base individuelle mais comme une réalité collective opérant à l'intérieur du système de leur existence. Après avoir pris connaissance du fait statistique internationalement reconnu du lien entre les disparités socioculturelles et les inégalités d'accès à l'école et de réussite scolaire, nous avons cherché à savoir comment l'écart culturel entre la culture de l'école et celle des jeunes serait un facteur d'échec scolaire à l'école secondaire Bermon. Telle était notre question de recherche. Plusieurs voies s'offraient à nous pour définir le cadre conceptuel de cette problématique. Après en avoir passé en revue les grandes familles, nous avons opté pour la tradition des théories radicales, privilégiant particulièrement la théorie de la reproduction et du capital culturel. Nous souhaitions toutefois aller au-delà des données des perspectives macro-sociologiques ou statistiques dans lesquelles évoluent généralement ces théories. Pour obtenir une meilleure compréhension du phénomène problématique de Bermon, nous avons opté pour une approche multiréférentielle en conciliant à la fois un cadre de référence de tradition quantitative et une approche méthodologique qualitative, celle de l'ethnométhodologie de Garfinkel. Nous avons l'ambition de trouver un chemin pour voir « l'inégalité en train de se faire » (Coulon, 1993, p. 118 ; 1988/1990, p. 205). Nous avons pris le pari que, dans un



projet de recherche limité comme le nôtre, cette dynamique serait observable, que des traces du processus inégalitaire seraient révélées, qu'une compréhension « locale » du problème serait approfondie. Nous avons donc entrepris d'interviewer des groupes d'élèves et des groupes d'adultes, membres du personnel de l'école et parents, en portant attention autant aux contenus des discussions qu'à leur ethnométhodologie. Le centre de nos préoccupations est demeuré les « ED », les élèves en difficulté.

La procédure de transcription fidèle et détaillée des entrevues vidéos de même que leur analyse a été très longue, éprouvante même. Mais le travail en a valu la peine. Les résultats nous permettent d'affirmer que l'écart entre la culture de l'école et celle de l'élève est un facteur d'échec scolaire à Bermon, que le clivage culturel favorise l'émergence de la marginalité. Nous avons effectivement pu observer des manifestations de cet écart culturel en train de se renforcer à travers les raisonnements pratiques que les élèves faisaient eux-mêmes au sujet de leur propre situation. Le rapprochement des raisonnements sociologiques pratiques des élèves en succès et des autres catégories de personnes interviewées fait émerger que les élèves en difficulté ne peuvent pas sortir de leur situation. Ils sont en quelque sorte enfermés dans leur propre logique ; ils y sont entretenus par leur appartenance culturelle familiale et sociale et confirmés par leurs enseignants.

Notre travail de quatre ans à Bermon et nos nombreuses interactions avec les élèves et le personnel nous permettent de reconnaître la pertinence de ce qui est dit en rapport avec ce qui est agi quotidiennement. La recherche de l'opinion d'autres catégories de personnes que les ED a permis de trianguler notre perception et notre interprétation de leurs jugements sociologiques pratiques et d'en reconnaître la justesse. De plus, l'usage d'entrevues structurées à questions ouvertes a permis de concentrer la dynamique des échanges sur des sujets plus rapidement repérables. Le décodage du flottement habituel des conversations (situation ordinaire des conversations et des actions quotidiennes) s'en est trouvé grandement simplifié (cf. Appendice A : les propriétés conditionnelles du discours).

Les conclusions que nous pouvons tirer de cette recherche ne sauraient être généralisées à l'ensemble des écoles de la région immédiate de St-Gabriel de Brandon et encore moins à

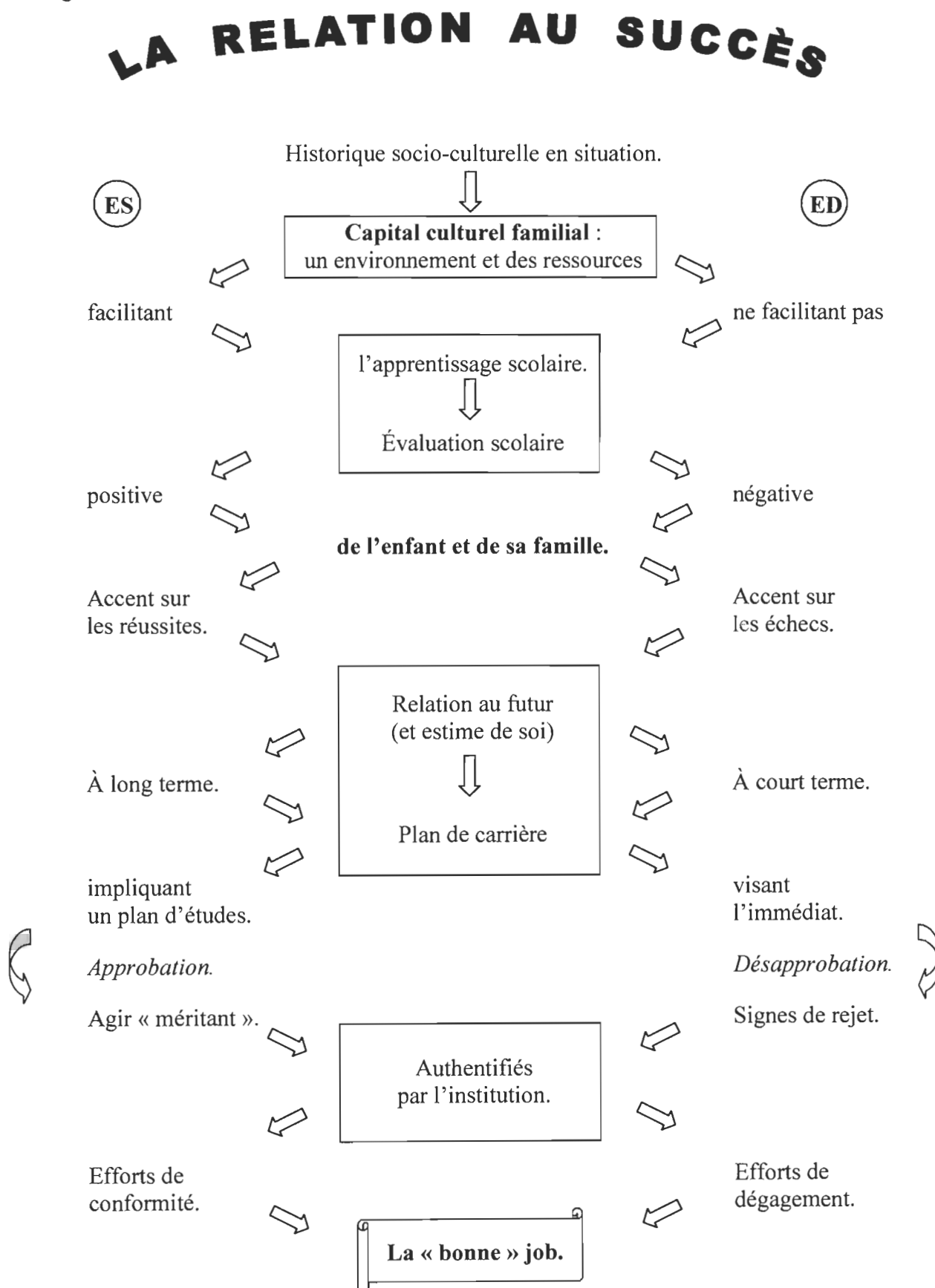


l'ensemble des écoles québécoises. La méthodologie utilisée interdit une telle extrapolation. Toutefois le type d'analyse effectuée s'avère stimulant pour qui veut jeter un regard critique sur un environnement scolaire. La démonstration est faite que l'ethnométhodologie est un mode d'investigation utile et éclairant sur les problématiques scolaires en développement. Telle est notre contribution. Nous estimons avoir montré au moins partiellement que les élèves ont une manière de s'y prendre pour vivre d'une façon sensée et pertinente à leurs propres yeux leur expérience scolaire, qu'elle soit faite de réussites ou d'échecs.

C'est en ce sens que nous proposons une modélisation a posteriori du processus de marginalisation que les ED vivent à Bermon (cf. figure 2). Nous l'intitulons « La relation au succès » puisqu'à bien y penser aucun des élèves que nous avons rencontré n'a manifesté l'intention de faire un échec de sa vie. Les ED n'ont pas non plus affirmé, à vrai dire, qu'ils étaient en train de vivre la « réussite éducative » pendant leur séjour à l'école. Toutefois il nous est apparu clairement que notre préoccupation initiale de savoir comment un élève en difficulté procédait pour vivre son expérience d'échec de façon sensée devait s'éclairer d'une nouvelle évidence : tous les élèves ED ont l'intention de « réussir » leur vie ! Sans doute pas de la façon que l'école privilégie ni de la manière apparemment la plus sécuritaire qui soit, mais ils n'en sont pas moins attirés par certaines images de succès et leur manque de claire conscience de la chose leur complique bien la vie.

Notre modèle se présente en trois colonnes. Les parties de gauche et de droite représentent respectivement les cheminements observés des ES (élèves qui connaissent du succès) et des ED (élèves qui connaissent des difficultés). Bien sûr on pourrait identifier des individus qui participent des deux cheminements, qui se trouvent quelque part entre les deux. Mais cette présentation a l'avantage de montrer clairement et succinctement la dynamique générale des ED que nous avons rencontrés en entrevues. Et cette dynamique colle de très près à l'expérience scolaire que nous avons vu vivre par plusieurs élèves lorsque nous étions en fonction de direction adjointe à Bermon. La colonne du centre énumère quelques volets de l'organisation scolaire et du système de vie des ED avec lesquels ils ont habituellement des relations critiques au cours de leur aventure étudiante. Les flèches

Figure 2.



reviennent continuellement vers la colonne du centre pour illustrer que les expériences des ED autant que des ES se font dans un malaxage continu dans un cadre commun : l'école elle-même. Un genre de pétrin d'où sortent plusieurs variétés de pains !

Puisque tout est finalement une question de vie et de croissance, notre modèle prend d'abord les élèves à leurs racines : leur propre famille avec leur « sitz in leben », leur histoire socio-culturelle particulière, leur situation et leur contexte humain particuliers. C'est de ce creuset fondamental que les futurs élèves tireront leur identité, leurs croyances, leurs rêves, leurs peurs et leurs premières connaissances. De cette famille, ils reçoivent tous un héritage fondateur, le capital culturel familial. Des objets, des ressources, des expériences, des attitudes, des tendances et finalement un langage plus ou moins complexe seront leur première richesse.

Cette culture familiale connaît sa première confrontation majeure à l'entrée à l'école. Majeure parce que l'école aussi a sa culture, majeure parce que l'école impose son cadre, majeure parce qu'on restera plusieurs années à l'école. Si le mariage ne se fait pas ou se fait difficilement entre ces cultures, l'expérience scolaire est déjà promise à la douleur. Nous avons montré plus haut que l'école évalue les élèves aussi bien que leurs familles. Cette réalité passera sans doute inaperçue pour un ES, comme plonger dans une piscine d'eau tiède. Mais pour un ED, il peut arriver que ce soit tout son être, dans sa personne et ses racines familiales, qui se retrouve progressivement de plus en plus inconfortable. La mécanique évaluative de l'école réelle a tôt fait de catégoriser ceux-ci et ceux-là. Les forts sont... Les lents, les perdus, les tannants, les oublieux, les paresseux, les violents sont... Ayant à manipuler l'évaluation et le jugement continuellement, l'école suit les élèves à la trace et l'accent est mis, selon l'expérience courante, plus vite sur les difficultés et les échecs que sur les réussites.

À longueur de temps, les ED peuvent voir s'éroder l'estime d'eux-mêmes et baisser pavillon petit à petit. Ceci et un capital culturel particulier peuvent générer une relation au futur qui pose problème en contexte scolaire. Nous avons remarqué que pour les ES et le personnel de l'école, un plan de carrière passe invariablement par un plan d'études, et

préférentiellement aussi long que possible. Les ED d'âge de la mi-secondaire en viennent à réviser de façon réaliste leur probabilité de survie dans le monde scolaire. Viser un métier qui demande plus de spécialisation donc une plus longue période d'études, ça peut ressembler à nager vers un rivage trop éloigné. Une visée professionnelle à court terme, parfois même à très court terme peut devenir la seule solution apparemment possible. Le comportement scolaire correspond rapidement à cette perspective. L'investissement n'en vaut plus la peine. Arborant des agir anti-méritants, les ED se voient décrétés moins talentueux ou insouciantes ou carrément paresseux et sans ambition. Les ED comme les adultes se donneront mutuellement des signes de rejet. Les ED en adoptant un comportement plus ou moins déviant, plus ou moins hostile ou même violent. Les adultes de l'école en sanctionnant ces comportements par toute la panoplie des moyens disciplinaires et des appels à la conscience et au raisonnement « corrects ». Finalement les ED canaliseront leur énergie dans des efforts de dégagement, c'est-à-dire dans toutes sortes de manœuvres individuelles ou de sous-groupes qui leur permettront de continuer à croire encore envers et contre tous qu'ils ne sont pas des pourris et que, comme tout le monde (incluant les ES et le personnel de l'école), ils rêvent à une « bonne job », à une vie vraiment à leur goût. Jeter le blâme sur l'école, se taire, protester, devenir violent ou apathique, refuser de travailler ou faire le minimum, être absent ou rêvasser en classe, autant de signes de survie d'un jeune être humain qui se sent pris mais qui veut vivre.

Finalement tout le monde s'entend pour vouloir vivre du succès. Concrètement la façon d'en parler au secondaire, c'est de faire référence au marché du travail. Tout le monde veut une « bonne job », tout le monde veut être gagnant. Les définitions et les chemins pourront être très différents selon l'héritage culturel de chacun et de ce qu'il fera avec.

Ceci dit, il ne devient pas plus facile pour autant de trouver des solutions administratives à la problématique des ED. Mais il nous semble que des voies pourraient être explorées en profitant d'un renversement de perspectives au sujet des ED. Eux aussi veulent vivre une relation au succès. Si on cessait de les voir comme de perpétuels perdants ? Une pédagogie d'activités significatives serait aussi certainement fort à propos. Pour des élèves préoccupés de l'immédiat et donnant des signes de rejet des files d'attente pour la vraie vie,

nous croyons que la gestion pédagogique d'activités ou de projets que les ED jugeraient pertinents leur ouvrirait la porte à un investissement académique renouvelé. Peut-être aussi pourrait-on cesser de croire au mérite scolaire et s'orienter davantage dans le sens du plaisir d'apprendre, d'expérimenter et de se parler. Un projet éducatif axé sur des valeurs de collaboration et d'expérimentation donnerait des moyens d'aller dans ce sens en obligeant tout le personnel de l'école à faire évoluer sa propre pensée et en prenant quelques risques.

Le champ ouvert par notre recherche pourrait être exploré plus avant. L'étude de la manière dont les élèves s'y prennent pour vivre d'une façon sensée et pertinente à leurs propres yeux leur expérience scolaire nous semble prometteuse. La modélisation proposée pourrait être utilisée dans des recherches ultérieures. On pourrait, par une étude longitudinale, suivre un groupe d'élèves sur une période d'une année scolaire ou plus en observation participante avec une approche ethnométhodologique. Ceci permettrait de voir le développement du processus de signification dans le temps. Plusieurs sources documentaires (au sens de la méthode documentaire d'interprétation) seraient ainsi disponibles autant dans l'action que dans les conversations, témoignant du processus de consolidation des inégalités scolaires et offrant plusieurs possibilités de triangulation. Il faut se souvenir que les mécanismes par lesquels les membres d'un groupe créent leur solidité relationnelle, leurs certitudes, leurs jugements et leur sens, passent inaperçus à leurs yeux. On aurait donc avantage à se laisser interpellé par une problématique précise et, profitant à la fois d'études générales sur le sujet et l'ethnométhodologie comme outil d'enquête, de mettre en lumière ces mécanismes. On en tirerait certainement des informations qui inciteraient à transformer certaines de nos pratiques éducatives pour le plus grand bénéfice des élèves qui nous sont confiés.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adler, P., Adler, P. et Fontana, A (1987). Everyday life sociology. Annual Review of Sociology, 13, 217-235.
- Althusser, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État : sur la reproduction des conditions de la production. La pensée, juin, 3-21). Repris in : L. Althusser (1976), Positions (1964-1975). Paris, Éditions sociales.
- Althusser, L. (1972). Ideology and ideological state apparatuses. In B. R. Cosin (ed.), Education: Structure and society (pp. 242-280). Harmondsworth: Penguin Books.
- Ardoino, J. (1980). Éducation et relations. Paris : Gauthier-Villars.
- Bachmann, C., Lindenfeld, L. et Simonin, J. (1981). Langage et communications sociales. Paris: Hatier.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). L'école capitaliste en France. Paris: François Maspero.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1975). L'école primaire divise... Paris: François Maspero.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1992). Allez les filles! Paris: Seuil.
- Benson, D. et Hughes, J. A. (1983). The perspective of ethnomethodology. London and New York: Longman.
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. New-society (387), 26 février.
- Bernstein, B. (1975). Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social (trad.). Paris, Éditions de Minuit.
- Bisseret, N. (1974). Les inégaux, ou la sélection universitaire. Paris, P.U.F.
- Bivans, M. W. (1994). An ethnographic study of differential socialization patterns of college and non-college-bound students in a secondary school (college prep). (Doctoral dissertation Rutgers the State University of New Jersey - New

Brunswick,1993). [CD-ROM]. Abstract from : ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: AAC 9328910.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture. Revue française de sociologie, VII, 325-347.

Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. Revue française de sociologie, XV, 1, 3-42.

Bourdieu, P. (1979). La distinction : critique sociale du jugement. Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1984). Distinction: A social critique of the judgement of taste. London: Routledge and Kegan Paul.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson, Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1989). How schools help reproduce the social order. Current contents / Social and behavioral science 21(8), 16.

Bourdieu, P. (1990). In other words: Essay towards a reflexive sociology. Stanford: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1992). Thinking about limits. Theory, culture et society 9, 37-49.

Bourdieu, P. (1993). Sociology in question. London: Sage.

Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1964). Les héritiers: Les étudiants et la culture. Paris: Minuit.

Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit.

Bowles, S. (1971). Unequal education and the reproduction of the social division of labor. Review of radical political economics, 3. Repris in Karabel and Halsey (eds), Power and ideology in education (pp. 137-153). New York: Oxford University Press.

Bowles, S. et Gintis, H. (1972). IQ in the US class structure. Social policy, 3, 65-96. Repris partiellement in Karabel and Halsey (eds), Power and ideology in education (pp. 215-232). New York: Oxford University Press.

Bowles, S. et Gintis, H. (1976). Schooling in capitalist America. New York: Basic Books.

- Brake, M. (1985). *Comparative youth culture: The sociology of youth subcultures in America, Britain and Canada*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Centre for contemporary cultural studies (CCCS). (1981). *Unpopular education: schooling and social democracy in England since 1944*. London: Hutchinson.
- Charest, P. (1994). Ethnométhodologie et recherche en éducation. Revue des sciences de l'éducation, 22, 741-756.
- Cicourel, A. (1979). *La sociologie cognitive* (traduction française par Jeffrey et Martine Olson). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original paru en 1972).
- Cicourel, A. (1981). Notes on the integration of micro- and macro-levels of analysis. In K. D. Knorr-Cetina et A. V. Cicourel (Éds.), Advances in social theory and methodology : Toward an integration of micro- and macro-sociologies (pp. 52-80). Boston : Routledge & Kegan Paul.
- Cinnamond, J. (1992). The development of intersubjective trust: Rules and practices (Thèse de doctorat). University Microfilms International, 5032.
- Cloutier, R. (1983). L'école et la culture. In R. Cloutier, J. Moisset et R. Ouellet (Éds.), *Analyse sociale de l'éducation* (pp. 71-106). Ville St-Laurent: Boréal.
- Cohen, A. [Davies, 1992, p. 23, ne précise pas sa référence.] À trouver.
- Connell, R., Ashendon, D., Kessler, D. et Dowsett, G. (1982). *Making the difference*. Sydney: George Allen and Unwin.
- Corrigan, P. (1979). *Schooling the smash street kids*. London: MacMillan Press.
- Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Coulon, A. (1990). Ethnométhodologie et éducation. In J. Hassenforder (Éd.), Sociologie de l'éducation : dix ans de recherches [Recueil de notes de synthèses paru par la Revue française de pédagogie] (pp. 205-241). I.N.R.P. et L'Harmattan. (Réédition à partir de Revue française de pédagogie, 82, 1988)
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : P.U.F.
- Criscoe, F. J. (1995). *Continuities and discontinuities between home and school: expectations for academic achievement and future opportunities of children* (Doctoral dissertation, Peabody College for Teachers of Vanderbilt University, 1995). [CD-ROM]. Abstract from : ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: AAC 9531700.
- Cunha Neves, A., Eidelman, J. et Zagefka, P. (1990). Tendances de la recherche de la sociologie de l'éducation en France : 1975-1983. In J. Hassenforder (Éd.),



- Sociologie de l'éducation : dix ans de recherches [Recueil de notes de synthèses publiées par la Revue française de pédagogie] (pp. 123-203). I.N.R.P. et L'Harmattan. (Réédition à partir de Revue française de pédagogie, 78, 80, 1983).
- Davis, K. et Moore, W.E. (1945). Some principles of stratification. American sociological review, 10, 242-249.
- Davies, S. (1992). In search of the culture clash: Évaluating a sociological theory of social class inequalities in education (Doctoral dissertation, University of Toronto, 1992).
- De Graff, P. M. (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. Sociology of education, (octobre) 237-246.
- Deming, W. E. (1991). Hors de la crise (J. M. Gogue, trad.). Paris: Economica. (Ouvrage original publié en 1982)
- Derouet, J. L., Henriot-Van Zanten, A. et Sirota, R. (1990). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. In Hassenforder, J. (Éd.), Sociologie de l'éducation : Dix ans de recherche [Recueil de notes de synthèse paru par la Revue française de pédagogie] (pp. 175-195). I.N.R.P. et L'Harmattan. (Réédition à partir de Revue française de pédagogie, 59, 60, 1982)
- Deyhle, D. (1995). Navajo Youth and Anglo Racism: Cultural Integrity and Resistance. Harvard-Educational-Review 65(3), 403-444. [CD-ROM]. Abstract from : ERIC Item EJ509515.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. American sociological review 47(2), 189-201.
- Downes, D. (1966). The delinquent solution: A study in subcultural theory. London: Routledge and Kegan Paul.
- Durkheim, É. (1968). Éducation et sociologie [première édition : 1922]. Paris, P.U.F.
- Fernandez, J. (1988). From the theories of social and cultural reproduction to the theory of resistance. British journal of sociology of education 9(2), 169-180.
- Forquin, J. C. (1990). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. In J. Hassenforder (Éd.), Sociologie de l'éducation : dix ans de recherches [Recueil de notes de synthèses publiées par la Revue française de pédagogie] (pp. 59-102). I.N.R.P. et L'Harmattan. (Réédition à partir de Revue française de pédagogie, 59, 60, 1982)

- Forquin, J. C. (1990). La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965. In J. Hassenforder (Éd.), Sociologie de l'éducation : dix ans de recherches [Recueil de notes de synthèses publiées par la Revue française de pédagogie] (pp. 19-58). I.N.R.P. et L'Harmattan. (Réédition à partir de Revue française de pédagogie, 48, 49, 51, 1979, 1980)
- Garfinkel, H. (1967, 1984). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Cambridge: Polity Press. (Cet ouvrage est communément appelé « Studies ».)
- Garfinkel, H. et Sacks, H. (1970). On formal structures of practical action. In J. C. McKinney et E. A. Tiryakin (Éds.), Theoretical sociology: Perspectives and developments (pp. 337-366). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Giroux, H. (1981). Hegemony, resistance and the paradox of educational reform. Interchange 12.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley MA.: Bergin and Garvey.
- Giroux, H. (1989). Schooling as a form of cultural politics: Toward a pedagogy of and for difference. In H. Giroux et P. McLaren (eds), Critical pedagogy, the state, and cultural struggle. Albany: State University of New York Press.
- Giroux, H. A. et Simon, R. I. (1989). *Popular culture, schooling, and everyday life*. Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers, Inc.
- Gorman, T. J. (1994). *Social class and parental attitudes toward education: Resistance and conformity* (Doctoral dissertation, State University of New York, 1994).
- Gross, H. & Gursslin, O. (1963). Middle class and lower class beliefs and values : a heuristic model. In W. Gouldner & P. Gouldner (Éds), Modern sociology (pp. 168-177). New York, Harcourt, Brace World Inc.
- Halsey, A, Heath, A. & Ridge, J. (1980). *Origins and destinations: Family, class and education in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Chnging teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post modern age*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Henriot-Van Zanten, A., Derouet, J. L. et Sirota, R. (1987). Nouvelles approches méthodologiques ou recomposition de champs ? Revue française de Pédagogie, 80, 90-97.
- Húsen, T. (1987). *Enseignement supérieur et stratification sociale: Une comparaison internationale*. Paris: Unesco, Institut international de planification de l'éducation.

- Hyman, H. (1953). The value system of different Classes: A social psychological contribution to the analysis of stratification. In R. Bendix et S. Lipset (eds), Class status and power. Glencoe: Free Press.
- Katsillis, J. & Robinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: the case of Greece. *ASR*, (avril) 270-279.
- Kluckhohn, F.R. (1970). Variations in the basic values of family systems. In D.F. Swift (Éd.), Basic readings in the sociology of education. London, Routledge and Kegan Paul.
- Kluckhohn, F.R. et Strodtbeck, F.L. (1961). Variations in value orientations. Chicago, Row, Peterson.
- Krauss, I. (1964). Educational aspirations among working-class youth. American sociological review, 29, 867-879.
- Lamb, S. (1989). Cultural consumption and the educational plans of Australian secondary school students. *Sociology of education*, (avril) 63-72.
- Lane, M. (1972). Educational choice. Sociology, 6, 255-266.
- Lareau, A. (1989). Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education. Philadelphia: Falmer Press.
- Ledlow, S. (1992). Is Cultural Discontinuity an Adequate Explanation for Dropping Out? Journal-of-American-Indian-Education; 31(3), pp. 21-36. [CD-ROM]. Abstract from : ERIC Item EJ450608.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). Recherche qualitative: Fondements et pratiques. Montréal: Éditions Agence d'ARC.
- MacLeod, J. (1987). Ain't no makin' it: Levelled aspirations in a low-income neighbourhood. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Mannheim, K. (1959). On the interpretation of Weltanschauung. In K. Mannheim (Éd.), Essays on the sociology of knowledge (pp. 53-63). London : Routledge & Kegan Paul.
- McClelland, K. (1990). Cumulative disadvantage among the highly ambitious. *Sociology of education*, (avril) 102-121.
- McLaren, P. (1986). Schooling as a ritual performance. London: Routledge and Kegan Paul.
- Medley, B. C. (1995). The influence of social class and neighborhood context on african american parents expectations and adolescents academic self-concept. (Doctoral

- dissertation, Georgia State University, 1995). [CD-ROM]. Abstract from : ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: AAC 9535250.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons : Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mehan, H. et Wood, H. (1975). *The reality of ethnomethodology*. New York: Wiley-Interscience.
- Miles, M. & Huberman, M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. In *Educational researcher* (pp. 20-30).
- Moore, S. D. (février 1994). A comparison of socialization research. Paper presented at the Annual Meeting of the Western States Communication Association, San Jose, CA.
- Murdock, G. (1974). The politics of culture. In D. Holly (ed), Education or domination? London: Arrow.
- Murdock, G. et Phelps, G. (1973). *Mass media and the secondary school*. Great Britain: Macmillan.
- Ogbu, J. U. (1995). Cultural Problems in Minority Education: Their Interpretations and Consequences--Part One: Theoretical Background. Urban Review (27) 3, 189-205. [CD-ROM]. Abstract from : ERIC Item EJ512968.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system : some of its functions in american society. Harvard educational review, 29, 297-318.
- Patthey-Chavez, G. G. (1993). High School as an Arena for Cultural Conflict and Acculturation for Latino Angelinos. Anthropology-and-Education-Quarterly; 24(1), pp. 33-60. . [CD-ROM]. Abstract from : ERIC Item EJ462001.
- Perrenoud, P. (1970). Stratification socioculturelle et réussite scolaire : les défaillances de l'explication causale. Genève, Droz.
- Pike, R. (1971). Social class as a factor in selection for higher education. In D. Favies and K. Herman (eds), Social space: canadian. Toronto: New Press.
- Regulus, T. A. et Leonaitis, K. (1995). Conflict, Violence, and Cultural Diversity. Update-on-Law-Related-Education, 19(1), 41-42. [CD-ROM]. Abstract from : ERIC Item EJ500255.
- Reismann, L. (1953). Levels of aspirations and social class. American sociological review, 3, juin, 233-242.

- Rosen, B. C. (1956). The achievement syndrome : a psycho-cultural dimension of social stratification. American sociological review, 21, avril.
- Rossmann, G. B., Corbett, H. D. et Firestone, W. A. (1988). Change and effectiveness in schools: A cultural perspective. New York: State University of New York Press.
- Santana, E. (1995). Interaction effects between ethnic identity and academic achievement among adolescent ethnic minorities. (Doctoral dissertation, University of Massachusetts, 1994). [CD-ROM]. Abstract from : ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: AAC 9510535.
- Sashkin, M. et Walberg, H. J. (Éds.) (1993). Educational leadership and school culture. Berkeley: McCutchan.
- Schütz, A. (1953). The problem of rationality in the social world. Economica, 10(mai).
- Sheets, R. (1994). Discipline: Chicano Students' Perceptions. Ethnic Integrity or Dysfunctional Behavior? [CD-ROM]. Abstract from : ERIC Item ED386361.
- Signorini, J. (1985). De Garfinkel à la communauté électronique Géocub: Essai de méthodologie (et recherche des fondements). Paris: Département d'ethnologie, Université de Paris VII.
- Sirota, R. (1987). La classe : Un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein ? Revue française de Pédagogie, 80, 69-89.
- Soloski, J. et Daley, P. J. (Août 1977). Symbolic interactionism and ethnomethodology: A perspective on qualitative research. Paper presented at the annual meeting of the Association for education in journalism. Madison, WI. 33 pages.
- St.-Germaine, R. (1995). Drop-Out Rates among American Indian and Alaska Native Students: Beyond Cultural Discontinuity. [CD-ROM]. Abstract from : ERIC Item ED388492.
- Stannard, C. I. (s.d.). Some conditions for organizational problem-solving [Eric: ED 106 265]. Cambridge. 17 pages.
- Stinchcombe (1964). Rebellion in a high school. Chicago: Quadrangle Books.
- Stock, R. A. (1995). The perceptions of parents and teachers regarding the effectiveness of a home-school partnership program in an elementary school. (Doctoral dissertation, Saint Louis University, 1994). [CD-ROM]. Abstract from : ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: AAC 9503008.
- Sugerman, B.N. (novembre 1966). Social class and values as related to achievement and conduct in schools. Sociological review, 14 (3), 287-302.

- Swartz, D. (1977). Pierre Bourdieu: the cultural transmission of social inequality. *Harvard educational review*, (novembre) 545-555.
- Thompson, F. (1995). An exploration of the use of cultural capital in home/school interactions around homework (Doctoral dissertation, Temple University, 1995). ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: AAC 9535814.
- Trueba, H. T. (1993). From Failure to Success: The Roles of Culture and Cultural Conflict in the Academic Achievement of Chicano Students. [CD-ROM]. Abstract from : ERIC Item ED387285.
- Vaden-Kiernan, N. A. (1994). Predictors of occupational and educational aspirations among low-income, african-american girls. (Doctoral dissertation, University of Virginia, 1993). [CD-ROM]. Abstract from : ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: AAC 9324907.
- Velazquez, L. C. (1995). Addressing Migrant Farmworkers' Perceptions of Schooling, Learning, and Education. Rural-Educator, 16(2), pp. 32-36. [CD-ROM]. Abstract from : ERIC Item EJ500105.
- Waldrip, B. G. et Taylor, P. C. (1994). Permeability of Students' World Views to Their School Views. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching : Anaheim, CA. [CD-ROM]. Abstract from : ERIC Item ED369645.
- Wilcox, K. A. (1988 [1982]). Differential socialization in the classroom: Implications for equal opportunity. In G. Spindler (ed.), Doing the ethnography of schooling. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Willis, P. (1983). Cultural production and theories of production. In L. Barton et S. Walker (eds), Race, class and education. Burrell Row: Crook Helm Ltd.
- Willis, P. (1986). Unemployment: The final inequality. British journal of sociology of education 7(2).
- Wilson, P. (1992). Trauma in Transition. Canadian-Journal-of-Education; 19(1), pp. 46-56. [CD-ROM]. Abstract from : ERIC Item EJ450613.
- Wilson, T. P. (1970). Normative and interpretative paradigms in sociology. In J. D. Douglas (éd.), Understanding everyday life (pp. 57-79). London: Routledge et Kegan Paul.

- Wolcott, H. F (1994). *Méthode de recherche descriptive en éducation: ethnographie*. M. Leclerc (trad.). In C. Milette (Éd.), *Méthodes de recherche en éducation*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières. (Réimpression issue de *Complementary Methods for Research in Education* pp. 185-206, par H.F. Wolcott, 1988, AERA)
- Young, M. F. D. (1971). *An approach to the study of curricula as socially organized knowledge*. In M. F. D. Young (Éd.) (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London, Collier-Macmillan.

## APPENDICE A

### Propriétés conditionnelles du discours

« Persons require these properties of discourse as conditions under which they are themselves entitled others to claim they know what they are talking about, and that what they are saying is understandable and ought to be understood. In short, their seen but unnoticed presence is used to entitle persons to conduct their common conversational affairs without interference. Departures from such usages call forth immediate attempts to restore a right state of affairs. » (Studies, p. 41-42)

Voici les propriétés conditionnelle du discours selon Garfinkel. Ce qui suit est un résumé des Studies, pp. 39-41. Les traductions sont de nous.

- 1.0 Les interlocuteurs comprennent de différentes manières qu'ils sont en train de parler de sujets dont ils n'ont pas fait mention.
- 2.0 La compréhension de ces sujets par les interlocuteurs vient autant de ce qu'ils disent que de ce qu'ils taisent.
- 3.0 Plusieurs contenus sont « compris à travers un processus où l'on porte attention à la succession dans le temps de locutions portant en elles-mêmes des évidences (utterances as documentary evidences of) qu'une conversation est en train de se développer au-delà des séries de mots qui sont prononcées. » (p. 39)
- 4.0 La compréhension commune d'un sujet se construit dans et à travers un processus (course of understanding work) où les interlocuteurs à la fois perçoivent des évidences (documentary evidences) qui révèlent un pattern sous-jacent à la conversation (linguistic event) et perçoivent ces évidences parce qu'ils prenaient pour acquis (anticipatorily knowable) la présence de ce pattern.
- 5.0 Tout en décodant les indices à l'intérieur de la conversation (uterances as events-in-the-conversation), les interlocuteurs gardent bien en tête la mémoire du déroulement de la conversation et une anticipation de son évolution (biography and prospects of the present interaction).



- 5.1** Cette mémoire et cette anticipation sont utilisées par chaque interlocuteur et sont présumées existantes chez l'autre interlocuteur comme cadre d'interprétation et d'énonciation.
- 5.2** « Le sens de plusieurs énoncés ne peut être établi par l'auditeur qu'à la condition qu'il connaisse ou présume quelque chose au sujet de l'histoire (biography) et des intentions (purposes) de la personne qui parle, du contexte, du déroulement précédent de la conversation, ou de la relation d'interaction actuelle ou potentielle qui existe entre la personne qui parle et celle qui écoute. » (p. 40)
- 6.0** Chaque interlocuteur est disposé à attendre que quelque chose de plus soit dit, qui reprenne ce dont il a déjà été question.
- 6.1** Le facteur temps est important pour permettre à l'interlocuteur de connaître de l'intérieur à la fois le processus de construction de la compréhension commune et les sujets dont il est question, et ce, autant en ce qui le concerne qu'en presumant que l'autre interlocuteur est en train de faire de même (as on behalf of the other).
- 6.2** C'est dans l'attente que chaque interlocuteur, à titre d'auditeur autant de ses propres propos que de ceux de l'autre personne, présume à chaque moment de la conversation que le sens de ce qui vient d'être dit sera sans doute clarifié par de futures interventions de l'autre interlocuteur. « Plusieurs expressions seront ainsi progressivement actualisées et actualisables (realized and realizable) au fil de la conversation. » (p. 41)
- 6.3** « Le sens des expressions dépend du moment où elles apparaissent dans leur ordre séquentiel, du caractère expressif des mots qui les constituent et de l'importance que les personnes accordent aux événements rapportés. » (p. 41)
- 7.0** Les interlocuteurs laissent souvent le contenu de leur conversation délibérément et spécifiquement imprécis (specifically vague). « Non seulement ne créent-ils pas un cadre clair et précis d'interprétations possibles, mais encore ils incluent dans les sujets rapportés, comme condition essentielle de leur sens et de leur validité, une certaine latitude d'interprétation qui tient compte de la logique interne, de la relation avec d'autres sujets et de la relation aux possibilités déjà évoquées et à venir. » (p. 40-41)

Les discordances sont donc aussi significatives que les concordances (shared agreements).

## APPENDICE B

### La confiance dans la gestion des affaires quotidiennes

Une présomption mutuelle de bonne foi s'installe entre les interlocuteurs qui permet une relation valide entre les apparences d'un objet et sa réalité dans une situation particulière. « Dans sa vie de tous les jours, l'interlocuteur s'attend à ce que les choses soient pour les autres comme pour lui ce qu'elles semblent être. » (Studies, p. 50) La règle ordinaire résidant dans la confiance et dans la concordance des interprétations, lorsque le doute s'installe, il faudra nécessairement le justifier. Encore plus lorsque la règle du doute s'installe. Si cette justification ne se fait pas, il en résulte des sentiments allant de l'inconfort à l'hostilité ouverte, progressant de mal en pis au fil de la conversation.

Voici les caractéristiques des attentes naturelles liées à la connaissance de gros bon sens, commune et tacite, utilisée par les membres dans la conduite de leur vie quotidienne (common sense knowledge; conduct of his everyday affairs). Les traductions de Studies, p. 50.55-56, sont de nous. Les sous-titres et les soulignés sont de nous.

1.     **Que les faits soient objectivement naturels.**  
 « Ce sont les propriétés attribuées à un événement par un témoin qui permettent à cet événement d'avoir une valeur objective qui n'est tributaire ni de l'opinion personnelle du témoin ni des construits sociaux de ce témoin particulier. C'est-à-dire que ces propriétés sont nécessaires pour établir sa *nécessité objective* ou son *existence naturelle* (facts of nature). » (p. 55)
  
2.     **Que l'apparence corresponde au sens.**  
 « La relation de confiance mutuelle (undoubted correspondence) est la relation valide et nécessaire qui existe entre l'état apparent de l'objet et l'objet pressenti qui se présente lui-même à la lumière de cette apparence particulière. » (p. 55)
  
3.     **Qu'il y ait interaction entre le membre et l'événement.**  
 « L'événement qui est connu, dans la manière dont il connu, peut réellement ou potentiellement avoir de l'influence sur le témoin, lequel peut aussi influencer l'événement par son action. » (p. 55)

4. **Que le sens est le fruit du langage.**  
« Les sens des divers événements sont les produits d'un processus socialement standardisé d'identification (naming), de concrétisation et d'idéalisation issus du champ d'expérience de l'utilisateur, c'est-à-dire qu'ils sont des produits du langage. » (p. 56)
5. **Que les propriétés attribuées à un événement soient récurrentes.**  
« Les propriétés attribuées à un événement, peu importe l'événement, ont été utilisées dans une occasion antérieure et pourront l'être de la même manière dans un nombre indéfini d'occasions futures. » (p. 56)
6. **Que le sens soit stable.**  
« Dans le champ de l'expérience, l'événement construit (intended event) est gardé en mémoire comme étant identique à l'événement temporel. » (p. 56)
7. **Que le sens de l'événement repose sur le symbole et le sens commun.**  
« L'événement a comme contexte d'interprétation :  
  - a) un cadre d'interprétation commun constitué d'un système standardisé de symboles,
  - b) *ce que tous savent*, c'est-à-dire un corpus préétabli de connaissances sociales éprouvées (warranted). » (p. 56)
8. **Que tous, dans la même situation, perçoivent les mêmes propriétés du même événement.**  
« Les propriétés factuelles que l'événement démontre aux yeux du témoin sont les propriétés potentielles qu'il démontrerait pour l'autre personne si elle était à la même place. » (p. 56)
9. **Que les propriétés soient réinterprétées au besoin.**  
« Les propriétés de chaque événement sont issues de l'histoire (biography) du témoin et de l'autre personne. Si du point de vue du témoin, ces propriétés deviennent vides de sens pour l'une, l'autre personne ou les deux, toutes les deux sélectionnent et interprètent les propriétés factuelles et potentielles d'une manière empiriquement identique et suffisante pour leurs utilités pratiques. » (p. 56)
10. **Qu'un écart existe entre les propriétés reconnues publiquement et celles qu'on garde pour soi.**  
« Il y a une disparité typique entre les propriétés reconnues publiquement et les propriétés personnelles, non partagées des événements, et cette connaissance privée est tenue en réserve, c'est-à-dire que l'événement signifie plus pour le témoin et l'autre personne que ce que le témoin peut en dire. » (p. 56)
11. **Que chaque acteur contrôle sa limite du public et du privé.**  
« Les changements apportés à cette disparité typique demeurent sous le contrôle autonome du témoin. » (p. 56)

« Such attributions are features of witnessed events that are seen without being noticed. »  
(p. 57)

## APPENDICE C

### Les questionnaires utilisés lors des entrevues

Voici, regroupés par items, les trois questionnaires. Celui qui a été préparé à l'intention des enseignants a aussi été utilisé pour interviewer le directeur de l'école.

#### **1. *Parents.***

Parlez-moi de votre expérience de l'école: vos résultats scolaires, votre vie sociale, vos relations avec les professeurs, les directeurs, les consultants.

*(Y en a-t-il un dont vous gardez un souvenir vivace encore aujourd'hui?)*

#### ***Enseignant(e)s.***

Parlez-moi de votre propre expérience de l'école, comme élève: vos résultats scolaires, votre vie sociale, vos relations avec les professeurs, les directeurs, les consultants.

*(Y en a-t-il un dont vous gardez un souvenir vivace encore aujourd'hui?)*

#### ***Élèves.***

Parle-moi de ton expérience à l'école primaire: résultats académiques, activités étudiantes, relations avec les autres élèves, avec les professeurs, le directeur.

## 2. *Parents.*

Quelles ressemblances ou différences importantes remarquez-vous entre votre propre expérience de l'école et celle que vit votre enfant?

### *Enseignant(e)s.*

Comment comparez-vous les cohortes d'élèves de ces derniers 3 ou 4 ans?

Pourquoi? (*Comment arrivez-vous à une telle conclusion?*)

### *Élèves.*

Comment va ton expérience d'école au secondaire jusqu'à maintenant? (*Arrivée au 1<sup>er</sup> niveau, cheminement depuis lors.*)

## 3. *Parents.*

Quand vous étiez à l'école, faisiez-vous partie d'une gang?

- b) De quoi avait l'air votre gang? (*Qu'est-ce que vous aviez l'habitude de faire ensemble?*)
- c) Vous êtes-vous déjà retrouvés dans le trouble? (*vs l'autorité*)
- d) Aviez-vous des ami(e)s dans d'autres gangs?

### *Enseignant(e)s.*

Quand vous étiez à l'école, faisiez-vous partie d'une gang?

- b) De quoi avait l'air votre gang? (*Qu'est-ce que vous aviez l'habitude de faire ensemble?*)
- c) Vous êtes-vous déjà retrouvés dans le trouble? (*vs l'autorité*)
- d) Aviez-vous des ami(e)s dans d'autres gangs?

### *Élèves.*

Fais-tu partie d'une gang à l'école?

- b) De quoi a l'air ta gang? (*Qu'est-ce que vous avez l'habitude de faire ensemble?*)
- c) Vous êtes-vous déjà retrouvés dans le trouble? (*vs l'autorité*)
- d) As-tu des ami(e)s dans d'autres gangs?

#### 4. *Parents.*

##### *Enseignant(e)s.*

D'une façon générale, à quel genre de comportement vous attendez-vous de la part des élèves dans une salle de classe?

##### *Élèves.*

Dans les salles de classe, quelle est ton style de comportement par rapport aux autres élèves du groupe?

#### 5. *Parents.*

##### *Enseignant(e)s.*

Plus spécifiquement, à quel genre de comportement vous attendez-vous de la part des élèves lorsque vous donnez des explications et des consignes de travail?

##### *Élèves.*

En classe, pendant les cours, les professeurs donnent des explications et des consignes de travail. Comment réagis-tu à ce qu'ils font et à ce qu'ils demandent comme attention, comme travail sur place?

#### 6. *Parents.*

Pensez-vous qu'il devrait y avoir un lien entre la famille et l'école?

Pourquoi?

b) Participez-vous à une ou l'autre des activités de l'école de vos enfants?

(**Oui:** c.d    **Non:** e)

c) Lesquelles?

d) Pourquoi vous y impliquez-vous?

e) Pourquoi ne vous y impliquez-vous pas?

***Enseignant(e)s.***

Au sujet des devoirs et études à la maison, à quoi vous attendez-vous de la part des élèves?

b) À quoi vous attendez-vous de la part des parents?

***Élèves.***

À la maison, les professeurs s'attendent habituellement à ce que les élèves étudient et fassent certains travaux. Toi, qu'est-ce que tu fais à ce sujet-là?

Est-ce que tes parents s'en mêlent?

**7. *Parents.******Enseignant(e)s.***

En classe, quel genre d'élèves s'opposent à vous?

Comment vous expliquez-vous ce comportement d'opposition?

***Élèves.***

En classe, est-ce qu'il t'arrive-t-il de t'opposer aux professeurs ou à ce qu'ils demandent?

Si oui, comment et pourquoi?

Si non, pourquoi?

**8. *Parents.***

Est-ce qu'on vous a déjà fait des commentaires au sujet de l'attitude de votre enfant à l'école: discipline, qualité de ses travaux?

b) Lesquels?

c) Quelle a été votre réaction?

***Enseignant(e)s.***

En général, comment trouvez-vous le comportement des élèves à votre égard?

Si tendance positive:                      Voulez-vous me préciser un peu plus votre pensée?

Si tendance négative:                      Comment vous expliquez-vous cela?



**Élèves.**

En général, comment trouves-tu le comportement des professeurs à ton égard?

Précise-moi un peu ta pensée.

**9. Parents.**

Avez-vous déjà eu l'occasion de faire valoir votre point de vue à la direction au sujet de votre enfant?

b) Que pensez-vous de l'accueil qu'on vous a fait?

c) Quelles conclusions tirez-vous de cette expérience?

**Enseignant(e)s.**

D'après vous, quel est ou quel devrait être le rôle du directeur dans une école?

**Élèves.**

Quel est le rôle du directeur d'école par rapport aux élèves?

**10. Parents.**

D'après vous, dans quel but doit-on aller à l'école?

b) Pensez-vous que les écoles et les familles devraient enseigner des habiletés et des valeurs?

c) Quel genre d'habiletés et de valeurs les écoles et les familles devraient-elles enseigner?

**Enseignant(e)s.**

Pourquoi obliger les jeunes à aller à l'école? (*Quel avantage trouvent-ils à aller à l'école?*)

b) D'après vous, qu'est-ce qui est le plus important à l'école?

**Élèves.**

Pourquoi vas-tu à l'école? (*Quel avantage trouves-tu à aller à l'école?*)

b) Qu'est-ce qui est le plus important pour toi à l'école?

**11. Parents.**

Parlez-vous de l'école avec votre enfant?

(**Oui:** b, c    **Non:** d)

b) Plus précisément, de quels sujets parlez-vous ensemble?

c) À quelle fréquence?

d) Pourquoi?

**Enseignant(e)s.**

Est-ce que les élèves ont avantage à se fixer un objectif académique personnel pour l'année scolaire?

Comment convaincre un élève de le faire? (*Recherche d'arguments.*)

**Élèves.**

As-tu un objectif académique personnel cette année?

Si oui, lequel?

Si non, pourquoi?

**12. Parents.**

De quoi ont l'air les résultats académiques de votre enfant actuellement?

b) Qu'en pensez-vous? (*Opinion.*)

c) Envisagez-vous faire quelque chose à ce sujet prochainement? (*Action.*)

**Enseignant(e)s.**

De quoi ont l'air les résultats académiques de vos élèves actuellement?

b) Qu'en pensez-vous? (*Opinion.*)

c) Envisagez-vous faire quelque chose à ce sujet prochainement? (*Action.*)

**Élèves.**

De quoi a l'air ton bulletin actuellement? (*succès, échecs, progrès, reculs*)

b) Qu'est-ce que ça te fait? (*Qu'est-ce que tu en penses? Opinion.*)

Pourquoi?

c) Est-ce que ta gang est au courant?

Qu'en pensent-ils(elles)?

d) Qu'est-ce que tes parents en pensent?

- e) Envisages-tu faire quelque chose au sujet de ton bulletin prochainement?  
(*Décision.*)

### 13. *Parents.*

Combien de billets disciplinaires votre enfant a-t-il reçu cette année?

- b) Habituellement pour quels motifs?  
c) Que pensez-vous de cette procédure? (*Changement chez les élèves, collaboration parents-école, frustration...*)

#### *Enseignant(e)s.*

Combien de billets disciplinaires avez-vous donné cette année, environ?

- b) Habituellement pour quels motifs?  
c) Que pensez-vous de cette procédure? (*Changement chez les élèves, collaboration parents-école, frustration...*)

#### *Élèves.*

Combien as-tu eu de billets disciplinaires cette année?

- b) À combien est rendue ta banque de points de démerite?  
Pour quels motifs?  
c) Qu'est-ce que ça te fait? (*Qu'est-ce que tu en penses?*)  
Pourquoi?  
d) Est-ce que ça a changé quelque chose?  
Pourquoi?  
e) Est-ce que ta gang est au courant?  
Qu'en pensent-ils(elles)?  
f) Qu'est-ce que tes parents en pensent ?

### 14. *Parents.*

Que pensez-vous des moyens mis en oeuvre pendant l'année pour souligner le mérite des élèves (mentions, boutons, tableau de mérite)? (*Sens, valeurs, options de fond.*)

#### *Enseignant(e)s.*

Que pensez-vous des moyens mis en oeuvre pendant l'année pour souligner le mérite des élèves (mentions, boutons, tableau de mérite)? (*Sens, valeurs, options de fond.*)

**Élèves.**

As-tu déjà reçu des boutons de mérite, des mentions d'honneur ou des trophées à l'école?

b) Quelle importance cela a-t-il à tes yeux?

Pourquoi?

**15. Parents.**

Que pensez-vous de l'opération de galas-périodes et de soirée de gala en fin d'année scolaire?

*(Sens, valeurs, options de fond.)*

**Enseignant(e)s.**

Que pensez-vous de l'opération de galas-périodes et de soirée de gala en fin d'année scolaire?

*(Sens, valeurs, options de fond.)*

**Élèves.**

À la fin de l'année à quoi servent les galas- périodes et le gala-soirée?

b) Qu'en penses-tu, personnellement?

Pourquoi?

**16. Parents.**

Vous sentez-vous chez vous à l'école? *(en classe, à l'agora, à la cafétéria, au gymnase, à la bibliothèque...)*

Pourquoi?

**Enseignant(e)s.**

Vous sentez-vous chez vous à l'école? *(en classe, à l'agora, à la cafétéria, au gymnase, à la bibliothèque...)*

Pourquoi?

**Élèves.**

Te sens-tu chez toi à l'école? *(en classe, à l'agora, à la cafétéria, au gymnase, à la bibliothèque...)*

Pourquoi?

### 17. *Parents.*

*Enseignant(e)s.*

*Élèves.*

Quel est l'ouvrage, la réalisation où on t'a (ou tu t'es) trouvé le/la meilleur/e jusqu'à maintenant?

Pourquoi?

- b) Quelles sont les qualités qu'on-te (que tu te) reconnaissait-s?
- c) Est-ce que ça ressemble à ce que les adultes disent de toi à l'école?

### 18. *Parents.*

Y a-t-il quelque chose dont vous êtes particulièrement fier(fière) à propos de l'école?

Pourquoi?

*Enseignant(e)s.*

Y a-t-il quelque chose dont vous êtes particulièrement fier(fière) à l'école?

Pourquoi?

*Élèves.*

Y a-t-il quelque chose dont tu sois particulièrement fier(fière) à l'école?

Pourquoi?

### 19. *Parents.*

Qu'est-ce que vous aimez vraiment le moins à l'école?

Pourquoi?

*Enseignant(e)s.*

Qu'est-ce que vous aimez vraiment le moins à l'école?

Pourquoi?

*Élèves.*

Qu'est-ce que tu aimes vraiment le moins à l'école?

Pourquoi?

**20. Parents.**

Fréquentez-vous l'école ou un autre lieu de formation actuellement?

(Oui: b,e    Non: c,d,e)

- b) Quand envisagez-vous terminer de fréquenter l'école ou ce lieu de formation?
- c) Pourquoi avez-vous décidé de cesser de fréquenter l'école?
- d) Auriez-vous aimé continuer de fréquenter l'école ou un autre lieu de formation?
- e) Auriez-vous préféré cesser plus tôt de fréquenter l'école?

**Enseignant(e)s.**

Fréquentez-vous l'école actuellement ou participez-vous à des activités de perfectionnement?

(Oui: b,e    Non: c,d,e)

- b) Quand envisagez-vous terminer de fréquenter l'école ou ce perfectionnement?
- c) Pourquoi avez-vous décidé de cesser de fréquenter l'école?
- d) Auriez-vous aimé continuer de fréquenter l'école ou un autre lieu de formation?
- e) Auriez-vous préféré cesser plus tôt de fréquenter l'école?

**Élèves.**

Aimerais-tu que tes parents acceptent de payer pour t'envoyer longtemps à l'école?

Pourquoi?

**21. Parents.**

Avez-vous des projets pour votre enfant au sujet d'études après le secondaire, au sujet de son orientation professionnelle?

- b) Lesquels?
- c) Pensez-vous que votre enfant en est capable?

**Enseignant(e)s.**

Jusqu'à quand estimez-vous qu'un élève doit fréquenter l'école?

Comment en arrivez-vous à cette conclusion?

**Élèves.**

Actuellement, as-tu des projets de poursuite d'études après le secondaire, des projets relatifs à ton orientation professionnelle?

(**Oui:** b, c    **Non:** c, d)

- b) Lesquels?
- c) Pourquoi?
- d) Jusqu'à quand penses-tu que tu resteras à l'école?

**22. Parents.**

Combien connaissez-vous d'ami(e)s de votre enfant qui envisagent:

- lâcher l'école pour aller travailler?
- finir le secondaire? (*jeunes ou adultes*)
- aller dans une école professionnelle?
- aller au cégep?
- aller à l'université?

**Enseignant(e)s.**

Combien connaissez-vous d'élèves qui envisagent:

- lâcher l'école pour aller travailler?
- finir le secondaire? (*jeunes ou adultes*)
- aller dans une école professionnelle ou au «Volet 2»?
- aller au cégep?
- aller à l'université?

**Élèves.**

Dans tes ami(e)s, combien envisagent - lâcher l'école pour aller travailler?

- finir le secondaire? (*jeunes ou adultes*)
- aller dans une école professionnelle ou au «Volet 2»?
- aller au cégep?
- aller à l'université?

### 23. *Parents.*

*Enseignant(e)s.*

*Élèves.*

Si tout va pour toi, comme tu le veux, de quoi aura l'air ta vie vers 25-30 ans?

*(logement, job, effets personnels, voiture, voyages, ami(e) de coeur, gang, argent.)*

### 24. *Parents.*

Pensez-vous que vous auriez pu obtenir un meilleur emploi si vous aviez poursuivi plus loin votre éducation?

*(Si le répondant fréquente actuellement l'école: Pensez-vous que vous obtiendrez un meilleur emploi?)*

*Enseignant(e)s.*

D'après vous, est-il vraiment nécessaire d'avoir un diplôme pour trouver une bonne job?

Pourquoi?

*Élèves.*

D'après toi, est-ce que c'est vraiment nécessaire d'avoir un diplôme pour trouver une bonne job?

Pourquoi?

### 25. *Parents.*

Qu'est-ce qui est le plus important dans votre vie actuellement?

*Enseignant(e)s.*

Qu'est-ce qui est le plus important dans votre vie actuellement?

*Élèves.*

Qu'est-ce qui est le plus important pour toi dans ta vie actuellement?



**26. Parents.**

En conclusion, qu'est-ce que vous trouvez important de dire à votre enfant au sujet de l'école?

*Enseignant(e)s.*

Qu'est-ce que vous trouvez important de dire à vos propres enfants au sujet de l'école?

*Élèves.*

Si jamais tu as des enfants, comment vas-tu leur parler de l'école?

**27. Parents.**

Y a-t-il d'autres aspects de l'école que nous n'avons pas abordés et dont vous aimeriez me parler ?

*Enseignant(e)s.*

Y a-t-il d'autres aspects de l'école que nous n'avons pas abordés et dont vous aimeriez me parler ?

*Élèves.*

Y a-t-il d'autres aspects de l'école que nous n'avons pas abordés et dont vous aimeriez me parler ?